Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170073
Centre d'intérêt: 74

Etude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe / présentée par Pierre Andréani, Helga Feider, Marcelle Hardy Roch, Anne-Marie Lortie avec l'étroite collab. de Marie-Christine Clément. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978.
iv, 155 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 122-123.

Cote Dewey: 440.7'0714/E85 Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Immigrant *Groupe ethnique *Apprentissage *Langue seconde *Milieu scolaire *Milieu social *Adaptation scolaire *Intégration scolaire *Classe d'accueil *Didactique du français *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Insertion directe *Identité culturelle

Comparaison entre l'enseignement pratiqué en classe d'accueil et en insertion directe pour la formation des enfants immigrants, tant au niveau primaire que secondaire. L'appréciation des deux formules pédagogiques est faite à partir des points suivants: l'apprentissage du français, l'intégration en milieu scolaire régulier, l'insertion dans le milieu social, le respect de l'identité culturelle de l'enfant. Trois parties: description des formules pédagogiques, organisation de la recherche, présentation des résultats.

Echelonnée sur deux ans, la recherche a porté en 1976-1977 sur l'évaluation linguistique d'un échantillon de 60 enfants provenant de classes d'accueil (27) ou de classes à insertion directe (33) de huit écoles de la région 1 de la C.E.C.M. En 1977-1978, l'étude a été étendue à 119 enfants. De plus, une mesure de l'intégration scolaire et sociale des enfants choisis en 1976-1977 a été accomplie. Des questionnaires socio-linguistique, pédagogique (deux versions), d'insertion sociale et d'intégration scolaire, reproduits en annexe, ont été utilisés. Des tests de rendement en français (C.E.C.M.), d'intelligence (Raven, 1956-1962 et 1958), d'interview orale (Ilyin, 1972-1975), de production orale (Cournoyer, 1978), d'imitation de phrases (OISE, 1974) et de compréhension (OISE, 1975) ont également servi. Les trois derniers sont reproduits en annexe.

Tant sur le plan de l'intégration scolaire que sur celui de l'insertion sociale, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les deux formules pédagogiques. Par contre, la classe d'accueil, en privilégiant la culture d'origine de l'enfant, empêche la perte de l'identité native tout en favorisant l'acquisition de l'identité québécoise. De plus, les résultats aux divers tests permettent de conclure à une supériorité marquée des enfants des classes d'accueil dans l'apprentissage du français, surtout au niveau de la

performance orale. Il semble donc que la formule pédagogique des classes d'accueil soit supérieure à celle de l'insertion directe.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170073

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES

DE MONTREAL

ETUDE COMPARATIVE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS

ENTRE

LES ENFANTS - IMMIGRANTS EN CLASSE D'ACCUEIL

ET LES ENFANTS - IMMIGRANTS EN INSERTION DIRECTE

Présentée par : Pierre ANDREANI, Ph. D. Linguistique
Helga FEIDER. Ph. D. Psychologie
Marcelle HARDY ROCH, Ph. D. Sociologie
Anne-Marie LORTIE, M. A. Linguistique

Avec l'étroite collaboration
de Marie-Christine CLEMENT, B. Sp.
Coordonnatrice

D
462

E D U 0 8170073

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES

DE MONTREAL

MAI 1978

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

ETUDE COMPARATIVE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS

ENTRE

LES ENFANTS - IMMIGRANTS EN CLASSE D'ACCUEIL

ET LES ENFANTS - IMMIGRANTS EN INSERTION DIRECTE

Présentée par : Pierre ANDREANI, Ph. D. Linguistique
Helga FEIDER, Ph. D. Psychologie
Marcelle HARDY ROCH, Ph. D. Sociologie
Anne-Marie LORTIE, M. A. Linguistique

Avec l'étroite collaboration
de Marie-Christine CLEMENT, B. Sp.
Coordonnatrice

A V A N T - P R O P O S

Nous tenons à remercier, ici, d'abord les directeurs de régions, le personnel du Bureau de l'accueil et les directions d'écoles ainsi que tous les professeurs qui ont bien voulu ouvrir leurs classes aux membres de notre équipe.

Nous avons été très heureux de trouver auprès d'eux à la fois de l'intérêt et un appui qui a vraiment facilité notre tâche.

Nous tenons aussi à remercier tous les étudiants de l'U.Q.A.M. qui ont participé à ce travail et qui ont oeuvré avec beaucoup de compétence et beaucoup de dynamisme particulièrement:

Françoise Andréani-Bourque
Lise Forget
Monique Laflamme
Mimi Parent
Louise Pépin
Suzanne Saint-Germain
Louise Soucy

Enfin nous tenons à remercier les personnes de la C.E.C.M. qui ont bien voulu nous apporter leur concours pour la réalisation de cette recherche.

*****
***
*

TABLE DES MATIERES

		PAGE
I.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	1
	A. PRESENTATION	2
	B. OBJET DE LA RECHERCHE	3
	C. PLAN DU RAPPORT	4
II.	BASES DE L'ENSEIGNEMENT AUX IMMIGRANTS	7
	A. HISTORIQUE	8
	B. CLASSES D'ACCUEIL	10
	1. But	10
	2. Classement	10
	3. Durée	12
	4. Programme	12
	C. CLASSES D'INSERTION DIRECTE	16
	1. A l'élémentaire	17
	2. Au secondaire	19

...

TABLE DES MATIERES (suite)

PAGE

III.1 ORGANISATION DE LA RECHERCHE (1976-1977) 21

A. QUESTIONNAIRES 22

1. Questionnaire pédagogique 22

2. Questionnaire socio-linguistique 24

B. ECHANTILLON 25

1. Description 25

2. Pairage 28

C. CHOIX ET ADMINISTRATION DES TESTS 32

1. Test de compréhension 33

a. Rationnel 33

b. Description 34

c. Administration 35

2. Test d'imitation des phrases 35

a. Rationnel 35

b. Description 38

c. Administration 38

3. Test de rendement de la C.E.C.M. 39

...

TABLE DES MATIERES (suite) PAGE

III.2 ORGANISATION DE LA RECHERCHE 1977-78 41

A. ECHANTILLONNAGE DE LA CLIENTELE 42

B. QUESTIONNAIRES 47

1. Questionnaire socio-linguistique 47

2. Questionnaire pédagogique 47

3. Questionnaire d'insertion sociale 48

4. Questionnaire d'intégration scolaire 49

C. CHOIX ET ADMINISTRATION DES TESTS 50

1. Test de compréhension 52

a. Rationnel 52

b. Description du test 53

c. Administration du test 54

2. Tests de rendement de la C.E.C.M. 54

3. Test d'intelligence 56

4. Test de production orale (élémentaire) 57

5. Test interview orale (secondaire) 58

...

TABLE DES MATIERES (suite)

PAGE

IV. RESULTATS ET DISCUSSIONS 60

A. QUESTIONNAIRE PEDAGOGIQUE 61

1. 1976-77 61

2. 1977-78 67

B. QUESTIONNAIRE D'INTEGRATION SCOLAIRE 73

C. QUESTIONNAIRE D'INSERTION SOCIALE 78

1. Buts 78

2. Processus méthodologique 82

3. Résultats 86

a. Isolement ou communication sociale 88

b. Nature de la communication sociale ou de l'insertion sociale 93

c. Conclusion 99

D. RESULTATS LINGUISTIQUES 101

1. Secondaire 101

2. Elémentaire 105

V. CONCLUSION 113

VI. REFERENCES 121

VII. ANNEXES 124

I. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

I. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

A. PRESENTATION

L'enfant immigrant n'étant pas en mesure de réaliser tout seul une adaptation efficace, il est nécessaire de le soutenir par des techniques pédagogiques appropriées pour le préparer à son rôle de citoyen et pour éviter tout clivage ou toute désintégration sociale entre les groupes ethniques différents.

Il faut donc tenir compte de l'élève immigrant avec ses besoins affectifs et culturels, intellectuels et scolaires. Encore faut-il savoir quelles mesures adopter pour assumer les véritables mutations exigées par un enseignement qui cherche à surmonter les handicaps linguistiques, psychologiques et sociologiques.

A la C.E.C.M. où l'on se préoccupe de la formation des immigrants depuis 1950, on a envisagé différentes formules pédagogiques susceptibles d'être implantées dans la région de Montréal et, on a particulièrement retenu:

a. la classe d'accueil

avec immersion en classe spéciale pendant une période de sept (7) à dix (10) mois pour entraîner l'enfant d'abord

dans le domaine linguistique jusqu'à la maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite; ensuite, dans le domaine des connaissances connexes propres à faciliter son intégration en classe régulière;

b. la classe d'insertion directe

dans le secteur régulier, avec ou sans support linguistique approprié, jusqu'à la maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite, l'intégration devant se faire de façon naturelle par la fréquentation régulière des cours et par le contact avec les enfants du système régulier.

B. OBJET DE LA RECHERCHE

L'objet que l'on poursuit dans cette recherche consiste en une mesure de ces deux types d'apprentissage, à tous les niveaux de la scolarité, de l'élémentaire au secondaire, de façon à déterminer quelle est la meilleure formule pédagogique susceptible d'influer sur l'apprentissage du français, sur l'intégration des élèves en milieu scolaire régulier et sur leur intégration dans le milieu social.

Mais la poursuite des objectifs précités ne peut se faire sans risques de traumatisation pour un enfant qui arrive en possession d'une entité culturelle forgée par l'enculturation qui a précédé sa venue au Québec.

Il faut donc veiller à ne pas troubler l'harmonie familiale de l'immigrant en dévalorisant le patrimoine culturel de l'enfant. Il faut au contraire souligner l'importance socio-culturelle du pays d'origine pour ne pas développer chez l'enfant des réactions de résistance face au contexte culturel québécois, ou de rejet des valeurs du milieu familial.

Cette recherche devrait donc tenir compte des conditions de l'enseignement aux enfants immigrants, qui s'oriente dans une triple perspective:

a. assurer la maîtrise satisfaisante du français oral et écrit;

b. préparer l'intégration à une scolarisation correspondant au seuil lié aux connaissances et à l'âge;

c. assurer l'intégration totale dans la société québécoise.

La recherche doit aussi tenir compte des facteurs psychologiques qui doivent veiller à sauvegarder l'intégrité psychologique de l'enfant.

C. PLAN DU RAPPORT

Cette recherche s'échelonne sur deux ans, soit de 1976 à 1978.

Dans un premier temps, en 1976-77, on a fait une évaluation linguistique qui portait sur un échantillonnage de soixante (60) enfants dont trente (30) en classe d'accueil et trente (30) en insertion directe.

Dans un deuxième temps, en 1977-78, on a:

a. étendu l'évaluation linguistique, d'abord en augmentant l'échantillonnage à une centaine d'enfants, ensuite, en élargissant les conditions de cette évaluation par l'intégration de tests additionnels;

b. ajouté à l'évaluation linguistique, une mesure de l'intégration scolaire et sociale des enfants qui avaient fait l'objet de l'étude en 1976-77.

Le rapport comprendra trois (3) grandes parties qui répondent aux exigences de l'analyse de la situation présente, à savoir:

a. Bases de l'enseignement aux immigrants où, après un bref historique, nous présenterons une description des formules pédagogiques des classes dans lesquelles nous avons puisé notre échantillonnage.

b. Organisation de la recherche où nous décrirons le cheminement de notre travail: les aspects les plus importants de l'échantillonnage, les critères qui ont présidé au pairage des élèves, le choix et l'administration des tests.

c. Présentation des résultats qui nous permettra de procéder à l'analyse et à l'interprétation quantitative et qualitative des données.

Cette analyse des formules pédagogiques sera complétée par une projection sur des recherches subséquentes qui devraient permettre d'améliorer tant l'apprentissage du français que les conditions de l'intégration sociale.

II. BASES DE L'ENSEIGNEMENT AUX IMMIGRANTS

II. BASES DE L'ENSEIGNEMENT AUX IMMIGRANTS

A. HISTORIQUE

L'enseignement aux immigrants adultes et aux enfants immigrants dans le monde en est à ses premiers balbutiements. Ainsi, l'action du Conseil de l'Europe en faveur de l'éducation, de la formation et de la scolarisation des enfants migrants a débuté en 1953. Et, si l'on tient compte de l'importance croissante des vagues migratoires dans un monde en pleine mutation, on peut prendre conscience de l'impact de cet enseignement qui doit canaliser les énergies et orienter la masse immigrante vers une insertion harmonieuse dans la société d'accueil.

Le Canada est un pays d'immigration qui considère que l'immigration est un des points importants de son développement et de son indépendance économique et il se penche avec beaucoup d'intérêt sur l'aide à apporter aux immigrants et sur la formation qu'ils doivent recevoir. C'est pourquoi on voit apparaître,dès les années 1950, des programmes spéciaux dispensés dans des classes du samedi. Au Québec, enfin, le gouvernement provincial cherche, depuis 1968, à promouvoir l'intégration harmonieuse des enfants immigrants en milieu québécois, en favorisant la mise en place de classes d'accueil, classes de transition qui forment un trait d'union à la fois linguistique, psychologique et pédagogique, entre le pays d'origine que l'enfant a quitté et le pays d'adoption auquel il lui faut s'adapter.

Cette formation de l'enfant immigrant s'est encore amplifiée avec la promulgation des lois 22 et 101 sur l'utilisation du français, tout immigrant devant obligatoirement adopter le français comme langue de communication. Aussi, les classes d'accueil ouvertes à la C.E.C.M. en 1969 regroupent, en 1977, plus de 671 élèves dont l'âge s'échelonne de quatre (4) à dix-sept (17) ans. En 1976 et 1977, parallèlement aux classes d'accueil, se développent des programmes d'insertion directe utilisant différentes formules pédagogiques, allant de l'insertion simple au dénombrement flottant avec support linguistique approprié.

Dans tous les cas, il faut considérer que l'acquisition du français par un enfant immigrant ne correspond pas à l'apprentissage d'une langue seconde mais à la substitution d'une langue véhiculaire à la langue maternelle. Or, cette mutation risque de nuire à la stabilité émotive de l'enfant, C'est pourquoi il est nécessaire, quelle que soit la formule choisie, qu'on tienne compte de l'enfant et qu'on infléchisse son apprentissage dans une direction où puisse s'épanouir l'équilibre de sa vie psychologique. Son épanouissement, tout en tenant compte de la culture d'origine, devrait favoriser des attitudes positives face à la langue et aux usagers de la langue, ce qui devrait faciliter l'acquisition de la langue et l'intégration sociale.

L'organisation de cette recherche commandait de définir le type d'enseignement qui était dispensé dans chacune des voies privilégiées, Classes d'accueil et Insertion directe.

B. CLASSES D'ACCUEIL

1. But

Les classes d'accueil de la C.E.C.M. ont pour but de sensibiliser les étudiants-immigrants à la langue française et à la culture québécoise afin de leur permettre une intégration facile et rapide aux classes régulières françaises. Cette organisation des classes d'accueil n'est pas un système parallèle au système régulier; c'est en fait un système de transition dans lequel l'objectif à atteindre est la compétence orale et écrite en français. Ce stade franchi, les étudiants joignent alors les classes régulières.

2. Classement

Le classement à l'intérieur des classes d'accueil s'effectue d'après l'âge des élèves.

TABLEAU I

NIVEAU DE CLASSEMENT	NIVEAU D'AGE
M	AU-DESSOUS DE 6 ANS
A	6, 7, 8
B	9, 10, 11
C	12, 13
D	14, 15, 16, 17

Chacun de ces niveaux de classement, à l'exception du niveau "M", se subdivise en trois niveaux basés sur le degré de connaissance de la langue française.

TABLEAU II

NIVEAU D'AGE	NIVEAU DE CONNAISSANCE DE LA LANGUE FRANCAISE
A B C D	2
A B C D	1
A B C D	0

3. Durée

La durée du stage au niveau "M" est de dix (10) mois pour tous les enfants. Dans ces classes de la maternelle, tous les enfants sont considérés, au stade de la connaissance de la langue française, au niveau "0". Quant aux autres niveaux A, B, C et D, la durée du stage varie selon le rythme d'apprentissage de chacun des individus. Les classes de ces quatre niveaux fonctionnent dix (10) mois par année. L'étudiant entre au niveau "0" et selon son rythme, accède aux niveaux "1" et "2". Les trois niveaux atteints, l'étudiant quitte les classes d'accueil pour entrer dans les classes régulières.

4. Programme

Le programme des classes d'accueil est doté d'une très grande souplesse. Il fonctionne toute l'année; de plus, de nouveaux étudiants arrivent alors que d'autres quittent pour être intégrés à un groupe de niveau supérieur ou aux classes régulières. Cette rotation continuelle présente sans doute des inconvénients, tant au niveau de l'enfant qu'au niveau du groupe.

Ajoutons que les professeurs contactés ont soulevé des problèmes relatifs au classement des élèves. Pourtant, cette rotation permet à chaque enfant de fonctionner dès son arrivée, à son propre rythme, ce qui explique que le stage en classe d'accueil puisse varier de sept (7) à dix (10) mois, selon la capacité de l'élève.

En plus de l'apprentissage proprement dit de la langue française, les mathématiques modernes y sont enseignées systématiquement car la majorité des étudiants-immigrants n'a pas été initiée à ce nouveau système de l'enseignement des mathématiques modernes dans leur pays respectif. En outre, l'étudiant bénéficie de cours d'histoire et de géographie portant sur son nouveau pays d'adoption. L'éducation physique et les arts plastiques font aussi partie du programme d'étude.

L'étudiant qui se situe au niveau "0" dans l'apprentissage de la langue française, ne reçoit que des cours de langue. Progressivement, les matières dites scolaires sont introduites aux niveaux "1" et "2".

Les classes sont formées d'une population originaire de divers pays, d'individus de niveaux de scolarité différents. De plus,

le système des classes d'accueil, de par sa nature, reçoit constamment de nouveaux étudiants et fait face à des départs nombreux et fréquents. Par conséquent, ces classes ne peuvent être qualifiées d'homogènes.

A tous les niveaux, à l'exception du niveau "M", les quatre objectifs préconisés sont les suivants:

a. Comprendre

b. Parler

c. Lire

d. Ecrire

Tous les pédagogues et spécialistes de la linguistique appliquée reconnaissent l'importance de ces quatre principes en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement aux classes d'accueil vise d'abord une maîtrise de l'expression orale, ce qui permet à l'étudiant de s'exprimer et de communiquer plus rapidement avec son nouveau milieu.

TABLEAU III

Durée de l'enseignement du français

NIVEAU DE CONNAISSANCE DE LA LANGUE FRANCAISE	LANGUE FRANCAISE	AUTRES MATIERES
2	50%	50%
1	75%	25%
0	100%	

La motivation joue un rôle important dans le fonctionnement de ces classes aux immigrants. La réussite dépend non seulement de la motivation de l'étudiant, mais aussi de la collaboration étroite de ses professeurs, de ses parents et enfin de tout le milieu scolaire francophone. L'étudiant, conscient des besoins d'une nouvelle langue afin de communiquer, de s'exprimer et de s'intégrer plus facilement à son milieu scolaire et social trouve là les raisons d'une telle motivation.

Partant du principe de base que la langue est l'expression de la culture, les classes d'accueil, en favorisant l'apprentissage de la langue française, permettent une intégration harmonieuse des étudiants-immigrants au contexte québécois. Toutefois, on sauvegarde la culture du pay d'origine en incitant l'enfant à communiquer aux autres, des renseignements sur le pays d'où il

vient et en valorisant son vécu antérieur.

Cependant, à cause de contingences matérielles, ces classes d'accueil, au lieu de s'intégrer dans des écoles de quartier, ce qui favoriserait les relations avec les élèves francophones, sont regroupées en véritables centres d'immigration dans lesquels les élèves se trouvent enfermés dans des classes isolées des autres classes francophones avec lesquelles ils n'ont que peu de contacts.

Les sujets de l'échantillonnage retenu, appartiennent aux écoles suivantes:

- Notre-Dame du Rosaire (secondaire)
- Pierre Dupuy (secondaire)
- Cherrier (élémentaire)
- St-Stanislas (élémentaire)
- St-Pierre Claver (élémentaire)

C. CLASSES D'INSERTION DIRECTE

L'insertion directe a été expérimentée à la C.E.C.M. à partir de septembre 1975, dans la région administrative I (Ouest).

L'insertion directe, prise dans l'acceptation littérale du terme, pourrait être perçue comme une négation d'un enseignement particulier aux immigrants. Mais cette formule n'est pas un retour à la situation qui prévalait avant la création des classes d'accueil en 1969.

En fait, il y a, au niveau de l'insertion directe, un souci pédagogique qui permet de tenir compte, jusqu'à un certain point, des exigences particulières de l'enseignement aux immigrants. Dans certains cas, on envisage des classes de récupération et, presque toujours, il faut envisager de faire répéter une année aux enfants à cause de l'impossibilité de maîtriser la langue à temps. L'organisation de cet enseignement, en classes d'insertion directe, est différente à l'élémentaire et au secondaire.

1. <u>A l'élémentaire</u>

Dans certaines classes, on utilise des tactiques pédagogiques (centres d'intérêt, musique, etc.) pour faire connaître le pays du nouvel arrivant et sauvegarder ainsi son patrimoine culturel et son attachement à son pays d'origine. Malheureusement, ces principes pédagogiques ne sont pas retenus dans toutes les écoles.

Les professeurs insistent surtout sur l'apprentissage du français qui est dispensé selon la formule du "dénombrement flottant", les enfants immigrants partageant leur temps entre le groupe-classe et des cours de français, langue seconde. En classe régulière, on ne semble pas utiliser de techniques particulières et on remet à l'enfant un livre de lecture de première année pour faciliter son apprentissage.

Une aide pédagogique individuelle est apportée dans sept (7) des neuf (9) écoles élémentaires, par un professeur de français, langue seconde et, dans deux (2) écoles sur neuf (9), par un rééducateur orthopédagogue. (Deux exceptions cependant: deux (2) enfants ne recevaient aucune aide car ils ne faisaient pas partie des classes où s'exerce l'action de l'orthopédagogue et un autre enfant ne recevait l'aide de l'orthopédagogue que deux (2) heures par semaine - Dans ces cas, on envisageait de trouver un support de trois (3) heures de conversation par semaine).

Les méthodes utilisées par les rééducateurs ou les professeurs de langue seconde sont:

a. Pour le premier cycle de l'élémentaire:

La méthode spontanée de Simone Bussières et la méthode gestuelle de Borel-Maisonny.

b. Pour le deuxième cycle:

La grammaire Galichet.

Dans les deux cas, on complète cet enseignement par l'utilisation des méthodes suivantes:

- French for Beginners
- Frère Jacques
- Comment dire
- Bonjour Line

2. Au secondaire

L'organisation est ici très différente: on a constitué des groupes stables d'élèves immigrants (vingt (20) en moyenne) que l'on a confiés à des professeurs spécialisés en enseignement du français, langue seconde.

Il ressort de cette brève étude que les classes d'insertion directe ont utilisé des formules de substitution, l'organisation

du secondaire correspondant au statut des classes d'accueil intégrées dans l'école de quartier. Toutefois, il ne semble pas y avoir, dans les classes d'insertion directe, la structure vigoureuse que l'on retrouve dans les classes d'accueil.

III.1 ORGANISATION DE LA RECHERCHE (1976-77)

III.1 ORGANISATION DE LA RECHERCHE (1976-77)

Dans les pages qui suivent, nous décrirons la clientèle scolaire de notre échantillon. Cette description porte d'abord sur la clientèle dont nous avons considéré l'importance en fonction de trois aspects: la langue maternelle, l'âge et le sexe. Suit une deuxième partie qui porte plus particulièrement sur les tests: choix de trois (3) tests administrés (test de compréhension - test d'imitation de phrases - test de rendement), description et enfin, administration des tests.

A. QUESTIONNAIRES

Pour obtenir les renseignements, tant sur les curriculum des enfants que sur la manière dont a été organisée l'insertion directe, nous avons établi deux (2) questionnaires.

1. Questionnaire pédagogique

D'abord, le questionnaire pédagogique (voir Annexe "B.2") a été soumis à huit (8) directions d'écoles de la région I (Ouest) de la C.E.C.M. Ces écoles sont:

a. Notre-Dame-des-Neiges

b. St-Luc

c. Notre-Dame-de-Grâce

d. St-Léon de Westmount

e. Charlevoix

f. Ste-Catherine-de-Sienne

g. St-Pascal Baylon

h. Ludger-Duvernay

L'école Ludger-Duvernay est un cas spécial, en ce sens que l'insertion y est totale, à ce point qu'il est impossible de différencier l'enfant d'immigrant par une activité quelconque. Par conséquent, nous ne tiendrons pas compte de cette école dans le dépouillement des questionnaires, mais nous y reviendrons à l'étape de l'interprétation globale des résultats.

Ce questionnaire comprend quatre (4) sections:

a. Modalités de regroupement:

Cette section vise à faire préciser les critères et les modalités de regroupement des enfants en insertion directe.

b. Aspects pédagogiques:

Cette section porte plus particulièrement sur l'enseignement

du français, langue seconde; méthodes utilisées, horaires, rattrapage.

c. Aspect professionnel:

Cette section porte sur le degré d'intégration du professeur additionnel au secteur régulier.

d. Aspect social:

La dernière section porte sur l'organisation d'activités propres à rapprocher enfants et parents immigrants des enfants et parents québécois.

2. Questionnaire socio-linguistique

Nous avons élaboré un questionnaire (voir Annexe "B.1") socio-linguistique que nous avons soumis aux élèves lors de la première entrevue.

Ce questionnaire a pour but de nous renseigner sur:

a. les coordonnées des élèves, tant à leur domicile qu'à leur école, pour faciliter les entrevues subséquentes;

b. le dossier personnel, à savoir: âge, sexe, niveau scolaire et langues parlées;

c. le dossier familial, afin de connaître le statut de l'enfant à l'intérieur de la cellule familiale au Québec et dans le pays d'origine;

d. le dossier social pour déterminer l'environnement social dans lequel l'enfant a été inséré avant sa venue au Québec et depuis son arrivée.

B. ECHANTILLON

1. Description

Le dépouillement de ce questionnaire nous a permis de pairer les élèves du secteur de l'accueil et ceux de l'insertion, de façon à faciliter l'interprétation et à déterminer des comparaisons. Nous expliquons ci-dessous, les critères qui ont présidé au pairage des élèves, pour éliminer les paramètres qui auraient nui à l'interprétation des résultats.

Il est évident que la clientèle scolaire du secteur de l'accueil et celle qui fait l'objet de l'insertion directe, sont hétérogènes, tant par l'ethnie que par la langue maternelle. Les élèves que

nous avons rencontrés au cours de la recherche, parlent, au total, douze (12) langues maternelles différentes, et nous avons cherché à les regrouper de la manière suivante:

a. 4 langues romanes:	Elèves:
- Espagnol:	25
- Portugais:	10
- Italien:	3
- Roumain:	1
TOTAL:	39

b. 3 langues asiatiques:	Elèves:
- Chinois:	4
- Coréen:	3
- Vietnamien:	1
TOTAL:	8

c. Langue arabe:	4
TOTAL:	4

d. Diverses langues européennes:	Elèves:
- Grec:	4
- Allemand:	1
- Hongrois:	2
- Tchèque:	2
TOTAL:	9

L'âge des élèves est un autre élément d'hétérogénéité dans notre échantillonnage. Douze (12) palliers d'âge y sont représentés, de l'âge de 6 ans à l'âge de 17 ans, sans solution de continuité. Toutefois, plus de la moitié des élèves appartiennent aux quatre premiers paliers, c'est-à-dire qu'ils ont de 6 à 9 ans.

PALIER	AGE	ELEVES	
1.	6	9	
2.	7	4	
3.	8	7	32 élèves
4.	9	12	
5.	10	4	
6.	11	5	
7.	12	3	
8.	13	2	28 élèves
9.	14	3	
10.	15	4	
11.	16	3	
12.	17	4	
		TOTAL:	60 élèves

Le dernier aspect de l'échantillonnage que nous décrivons est celui du sexe. Il y a égalité presque complète entre les deux sexes, soit vingt-neuf (29) graçons pour trente et une (31) filles. Réparti par opposition entre accueil et insertion directe, l'échantillonnage donne les résultats suivants:

a. Insertion:

M.: 13

F.: 14

b. Accueil:

M.: 16

F.: 17

On peut donc en conclure qu'il y a un équilibre satisfaisant dans la représentation numérique des deux sexes.

2. Pairage

Quels sont maintenant les critères qui ont présidé au pairage des élèves? Ils sont nombreux, comme le prouve le questionnaire socio-linguistique que nous présentons en Annexe "B.1". L'apprentissage d'une langue est en effet conditionné par trois grands facteurs:

a. le curriculum personnel:

âge, sexe, quotient intellectuel, niveau scolaire, rang

dans la famille, etc.;

b. le curriculum familial:

niveau de scolarité des parents, profession des parents, langues parlées à la maison, etc.;

c. le curriculum social:

niveau socio-économique, pays d'origine, milieu d'origine (urbain ou rural), quartier habité, etc.

Pour fin d'analyse, nous avons retenu les trois cités plus bas, que nous présenterons par ordre d'importance décroissante. Mais cet ordre est surtout théorique en ce sens qu'il a fallu souvent composer avec les contingences de notre échantillonnage. Nous en donnerons quelques exemples plus loin.

a. Premier critère: l'âge des élèves

Ce facteur nous a semblé devoir être pris en première considération, en tant qu'il indique le niveau de maturation biologique en-deça duquel certaines acquisitions linguistiques ou intellectuelles sont difficiles. Même si cela est

vrai, surtout pour les premiers paliers d'âge, nous avons toujours veillé à ce que l'écart d'âge entre les élèves pairés, soit le plus réduit possible.

b. Deuxième critère: le sexe

Certaines expériences montrent en effet que les filles obtiennent de meilleurs résultats dans la performance linguistique que les garçons. Dans la mesure du possible et, afin de ne pas fausser les résultats, nous avons essayé de pairer les filles entre elles et les garçons entre eux.

c. Troisième critère: la langue maternelle

Il fallait prendre en considération le fait que l'apprentissage du français présente plus de difficultés pour les enfants dont la langue maternelle est d'origine non-romane, comme le grec ou l'arabe, que pour les enfants espagnols ou italiens. Nous avons donc essayé de pairer les enfants en tenant compte des affinités que leur langue maternelle entretenait ou non avec le français. Lorsqu'il était difficile de pairer un enfant qui parlait chez lui le chinois par exemple, avec un autre jeune asiatique, nous avons choisi

de le pairer avec un enfant dont la langue maternelle était très différente du français, l'arabe par exemple.

Le respect total de ces trois critères n'a pas toujours été facile ni possible, mais tous les efforts nécessaires ont été déployés pour qu'il fût maximal. Nous pensons y avoir réussi dans la plupart des cas. D'autre part, et ceci était impératif, nous avons éliminé de notre corpus de travail, tous les élèves qui ont réussi aux premiers tests et qui ont démontré qu'ils avaient déjà une bonne connaissance du français pour ne garder que ceux qui en étaient à un palier "0" de connaissance de la langue, de façon à établir une base de départ uniforme.

Enfin, il a fallu compter avec certaines défections qui se sont produites en cours de route; certains élèves absents n'ont pu être rejoints. C'est pourquoi le nombre d'élèves n'est pas identique dans les deux secteurs. En tenant compte de performance identique, au départ, nous avions pairé trente-trois (33) élèves venant de l'insertion, à trente-trois (33) élèves venant des classes d'accueil, choisis en fonction des critères précédents. Mais pour fin d'analyse, nous ne disposerons que de vingt-six (26) paires, (soit vingt-six (26) élèves de chaque secteur), les autres paires ayant éclaté par la défection de l'un ou l'autre des éléments. Nous devons d'ailleurs remarquer

que cinq (5) élèves de l'insertion n'ont pu être retrouvés pour la passation du dernier test, tandis qu'un (1) enfant des classes d'accueil était absent. Ces absences, des départs pour la majorité, ne sauraient cependant être interprétées comme une lacune de l'enseignement, quoiqu'on ait noté de façon informelle que l'absentéisme était moins contrôlé dans l'insertion directe qu'en classe d'accueil.

C. CHOIX ET ADMINISTRATION DES TESTS

L'évaluation de la capacité linguistique des élèves s'est faite en trois séances réparties comme suit:

TABLEAU IV

(Schéma d'administration des tests)

OCTOBRE '76	DECEMBRE '76	MARS '77
- Test de compréhension	- Test de compréhension - Test d'imitation (1ère partie)	- Test de compréhension - Test d'imitation (1ère et 2e parties) - Test de rendement en français: 1ère, 2e, 3e et 4e années

1. Test de compréhension

a. Rationnel

Dans le but d'obtenir une première mesure du niveau de connaissance de la langue française chez les enfants immigrants, nous leur avons fait subir un test de compréhension; ce test peut déterminer des variations même aux niveaux les plus bas. Le test choisi (French Comprehension Test) comporte les avantages suivants:

i. il peut être utilisé auprès de jeunes enfants ayant peu de connaissance du français;

ii. il n'exige que des connaissances d'ordre linguistique sans faire appel à un niveau de développement cognitif particulier;

iii. il peut être administré à des enfants de différents groupes d'âge. Dans notre recherche, l'étendue des âges va de six (6) à dix-huit (18) ans;

iv. Culturellement, le test est relativement neutre car il fait appel à des objets ou à des situations les plus

élémentaires ou quotidiens tels que les parties du corps, la nourriture, les sensations comme le froid, les jeux simples des enfants, les vêtements, la température, etc...

v. ce test a été bâti à Toronto par OISE (Ontario Institute for Studies in Education) et a été standardisé auprès d'un échantillon d'enfants canadiens; ce qui en fait un des rares tests linguistiques pour enfants à avoir été élaboré pour une clientèle canadienne;

vi. le test peut être administré aux mêmes enfants plus d'une fois, ce qui permet des comparaisons entre les différents stages d'apprentissage. Nous l'avons fait subir aux enfants à trois reprises et à trois mois d'intervalle.

b. Description du test

Le Test de compréhension (F.C.T., niveau I, version standardisée 1975) est un test qui s'administre en une séance d'environ quarante (40) minutes. L'expérimentateur donne les instructions en français pour chacune des trois parties.

Dans la première partie (Mots et phrases), l'étudiant doit

indiquer laquelle des quatre (4) images correspond au mot ou à la phrase courte qu'il entend. Dans la seconde partie (Questions), l'étudiant doit choisir l'image qui représente la réponse à la question posée (ex.: quel animal ne va pas dans la même direction que les autres?). Dans la troisième partie (Histoires), l'expérimentateur lit trois (3) histoires. A la suite de chacune, il lui pose des questions sur le contenu. L'étudiant doit alors choisir l'image qui représente la bonne réponse.

Le test est composé de quarante-cinq (45) items (première partie: 22 - deuxième: 9 - troisième: 14). Un point est alloué pour chaque bonne réponse.

c. Administration du test

Le test a été administré à trois reprises (octobre, décembre, mars); lors de la troisième entrevue, nous avons présenté une version modifiée du test. Cette version est reproduite dans l'annexe "A.2".

2. Test d'imitation des phrases

a. Rationnel

Ce test a été administré lors de la deuxième et de la troisième

entrevues, afin d'obtenir une mesure du niveau d'apprentissage de la langue dans les deux types de classe (Insertion et Accueil) et, plus particulièrement, pour mesurer l'aptitude orale des enfants.

Naiman (1974) et, avant lui, Slobin (1968, 1973) ont démontré que l'imitation est un indice assez valable du développement linguistique, tant chez les jeunes enfants qui acquièrent leur langue maternelle que chez les enfants qui apprennent une langue seconde, à la condition que les phrases à imiter soient suffisamment longues; les phrases courtes faisant appel à la mémoire immédiate, ne renseignent pas sur les aptitudes linguistiques des individus.

Sur la base des résultats obtenus par Naiman, l'équipe de OISE a mis au point un inventaire de phrases à imiter à difficultés croissantes.

Nous pouvons donc les appliquer successivement à différents stages de l'apprentissage.

Cet instrument a les avantages suivants:

1. Il est facile à administrer;

ii. il est peu coûteux;

iii. il peut être administré à des débutants ayant eu un contact assez court avec la langue;

iv. il est facile à scorer et à interpréter, tandis que la plupart des tests de production orale demandent une analyse longue et détaillée;

v. le test donne un indice de la capacité globale de l'expression orale et réduit la variabilité quant aux différents niveaux d'intelligence, facteur non-contrôlé et non-visé dans la recherche en coure;

vi. ce test présente donc une mesure purement linguistique qui ne fait appel ni à la mémoire immédiate, ni au niveau d'intelligence, ni aux expériences personnelles ou culturelles;

vii. ce test ne fait pas de demande excédant les capacités linguistiques des immigrants à ce stade de leur apprentissage du français; il est donc psychologiquement adapté aux besoins des enfants immigrants et assure ainsi un rendement équivalent à leurs capacités réelles.

b. Description

Ce test, élaboré par Naiman et ses collaborateurs, comporte trois (3) parties de dix (10) phrases chacune.

La première partie est destinée à des élèves de la huitième année (première étape d'un programme d'immersion au niveau secondaire à Toronto); la deuxième partie, à des élèves de dixième année et, la troisième, à des élèves de douzième année (étapes subséquentes du programme d'immersion).

Les dix (10) phrases de chaque sous-test, sont divisées en unités syntaxiques (première partie: 35 unités - deuxième partie: 47 unités). Pour évaluer les résultats de chaque élève, il suffit de calculer le nombre d'unités répétées intégralement par le nombre total d'unités. Une unité est évaluée comme non correctement reproduite s'il y a omission, substitution ou transformation d'au moins un des éléments composant l'unité. Un point est accordé pour chaque unité correctement répétée.

c. Administration

Pour les besoins de notre recherche, nous avons administré

la première partie du test lors de la deuxième entrevue (décembre '76) et les deux premières parties, à la dernière entrevue (mars '77). Les deux parties ainsi que les directives sont reproduites à l'annexe "A.1".

Pour le test d'imitation, l'expérimentateur prononce chaque phrase deux fois et l'élève doit répéter ce qu'il a entendu. La correction du test se fait sur le champ. Pour fins de vérification, les réponses de l'élève étaient enregistrées sur cassette.

3. Tests de rendement de la C.E.C.M.

Ces tests ont été administrés lors de la troisième entrevue, dans le but d'obtenir une mesure de la capacité de compréhension et de production du français écrit.

Puisque ces tests sont normalement administrés aux enfants des classes francophones, nous avons cru qu'ils pourraient nous donner une mesure adéquate de la capacité des élèves de s'intégrer au système régulier.

Parmi les tests de rendement de la C.E.C.M., nous avons choisi les quatre premiers tests. Ces tests ont été administrés suivant

la répartition indiquée dans le tableau suivant:

TABLEAU V

(Répartition des tests de rendement en français
en fonction des classes et des âges)

TEST DE RENDEMENT C.E.C.M.	NIVEAU SCOLAIRE	NIVEAU D'AGE
1ère année	1ère et 2e années	6 - 8
2e année	3e et 4e années	9 - 10
3e année	5e et 6e années	11 - 12
4e année	Niveau secondaire (I à V)	12 et -

Nous avons limité notre choix aux quatre premiers tests (1ère, 2e et 3e années) car nous avons jugé que les autres tests présentaient des difficultés trop élevées pour les sujets de notre échantillon.

III.2 ORGANISATION DE LA RECHERCHE 1977-78

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

III.2 ORGANISATION DE LA RECHERCHE 1977-78

A. ECHANTILLONNAGE DE LA CLIENTELE

En 1977-78, nous avons décidé d'élargir notre échantillonnage en augmentant le nombre de sujets à cent dix-neuf (119) afin d'être en mesure de généraliser nos résultats et de réduire les difficultés inhérentes à la diversification de la clientèle.

Tout comme l'an dernier, la clientèle demeure hétérogène tant par l'ethnie que par la langue maternelle. Au total, nous avons touché des enfants parlant dix-sept (17) langues différentes et relevant de trente-quatre (34) ethnies.

Nous les avons regroupé de la manière suivante:

a. Langues romanes:

- Espagnol:	51
- Portugais:	24
- Italien:	1
- Roumain:	1
TOTAL:	77

b. Langues asiatiques:

- Vietnamien:	13
- Chinois:	1
- Gujurati:	1
TOTAL:	15

c. Langues slaves:

- Russe:	1
- Polonais:	3
- Yougoslave:	1
TOTAL:	5

d. Langues diverses:

- Hébreu:	3
- Arabe:	6
- Turc:	1
- Grec:	3
- Créole:	2
- Iranien:	1
TOTAL:	16

e. Langue germanique:

- Anglais: 6

TOTAL: 119

L'âge des élèves est toujours un élément d'hétérogénéité: nous avons cette année treize (13 paliers s'étalant de six (6) ans à dix-huit (18) ans, sans solution de continuité.

Près de la moitié des sujets appartiennent aux quatre premiers paliers d'âge (6 à 9 ans).

PALIER	AGE	NOMBRE D'ELEVES
1.	6	13
2.	7	12
3.	8	14
4.	9	11
5.	10	9
6.	11	10
7.	12	6
8.	13	9
9.	14	8
10.	15	8
11.	16	12
12.	17	6
13.	18	1
	TOTAL:	119 élèves

Le dernier aspect de notre échantillon est celui du sexe. Il y a prédominance de sujets masculins dans l'ensemble. Ces sujets sont répartis entre accueil et insertion directe de la façon suivante:

a. Insertion:

M.: 33

F.: 23

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

b. Accueil:

M.: 35

F.: 28

Nous pouvons donc en conclure qu'il y a un équilibre satisfaisant dans la représentation numérique des sexes.

Enfin, nous avons fait subir un test mesurant le quotient intellectuel de tous les sujets pour éliminer une variable qui pourrait interférer avec les résultats. Compte tenu des problèmes linguistiques des sujets, nous avons choisi un test d'intelligence non-verbal, le Raven (The Coloured Progressive Matrices et le Standard Progressive Matrices).

Par la suite, nous avons procédé au pairage des élèves en tenant compte des variables mentionnées précédemment, en ayant

toujours le souci d'accentuer l'unité entre deux éléments de la même paire par le conditionnement des trois grands facteurs suivants:

a. le curriculum personnel:

âge, sexe, quotient intellectuel, niveau scolaire, rang dans la famille, etc...

b. le curriculum familial:

niveau de scolarité des parents, profession des parents, langues parlées à la maison, etc...

c. le curriculum social:

niveau socio-économique, pays d'origine, milieu d'origine (urbain ou rural), quartier habité, etc...

Pour fins d'analyse, nous avons retenu principalement l'âge des élèves, le sexe et la langue maternelle, comme nous l'avions fait l'année dernière.

Toutefois, il nous a fallu composer avec les contingences de notre échantillonnage.

B. QUESTIONNAIRES

En 1977-78, nous avons conservé le questionnaire socio-linguistique soumis aux élèves pour obtenir les renseignements indispensables sur les curriculum des enfants. Par contre, nous avons modifié le questionnaire pédagogique et nous l'avons soumis cette année aux professeurs concernés plutôt qu'aux directeurs d'écoles, pour avoir la réaction des personnes directement impliquées dans l'enseignement aux immigrants. Nous avons ajouté aussi un questionnaire pour mesurer l'intégration et l'insertion sociales des enfants qui avaient fait l'objet de notre recherche 1976-77. Enfin, dans la même perspective, nous avons ajouté un questionnaire pour mesurer l'intégration scolaire des enfants ayant fait l'objet de la recherche 1976-77.

1. Questionnaire socio-linguistique

Nous avons repris intégralement le questionnaire de l'année précédente (voir Annexe "B.1").

2. Questionnaire pédagogique

Ce questionnaire a été adressé aux professeurs et il comprend trois (3) sections plus élaborées que celles présentées aux directeurs d'écoles en 1976.

a. Aspect professionnel

Cette section porte sur les diplômes, la nationalité, le degré d'intégration du professeur et sa participation aux activités scolaires.

b. Aspects pédagogiques

Cette section porte sur les modalités de regroupement des élèves, sur l'enseignement du français comme langue seconde, sur les méthodes utilisées, sur les horaires et les conditions de récupération scolaire.

c. Aspects sociaux

Cette section porte sur les relations avec les parents et sur les activités regroupant enfants immigrants et québécois.

3. Questionnaire d'insertion sociale

Ce questionnaire se développe en quatorze (14) questions qui s'articulent autour de trois (3) grands principes:

a. rapport de l'enfant immigrant avec ses amis et ses parents: on mesure le type d'amis fréquentés, à la maison et à l'école, le lien et le degré d'amitié, la liberté d'action,

et les ethnies fréquentées;

b. types d'activités partiquées à l'école, dans les domaines parascolaires, ou en dehors de l'école, le soir ou en fin de semaine;

c. langue parlée avec les amis, avec les parents et au cours des activités précitées.

4. Questionnaire d'intégration scolaire

Ce questionnaire a été adressé aux professeurs et complète le précédent en insistant sur:

a. le potentiel d'adaptation linguistique en classe régulière au niveau de la compréhension de la lecture, de la communication orale spontanée ou non-spontanée et des progrès en français;

b. le potentiel d'adaptation disciplinaire: situation des immigrants dans toutes les disciplines connexes: mathématiques, sciences humaines, langues secondes, etc...

c. le potentiel d'adaptation sociale, à savoir, besoin d'aide, activités, intégration, etc...

C. CHOIX ET ADMINISTRATION DES TESTS

Pour obtenir une mesure plus valable de la capacité linguistique des élèves, nous avons ajouté, en 1977-78, des tests additionnels afin d'obtenir un meilleur profil des sujets traités.

Nous avons d'abord repris, dans un premier temps:

a. les tests de compréhension (OISE);

b. les tests de rendement en français (C.E.C.M.)

et nous avons ajouté à cette base déjà connue:

a. des tests de production orale pour obtenir un complément d'information;

b des tests de quotient intellectuel pour tenir compte d'un paramètre qui est considéré comme un des critères importants de la performance par de nombreuses recherches spécialisées. Le test retenu n'avait aucun caractère verbal ou culturel à cause de l'hétérogénéité de la clientèle étudiante. D'autre part, nous avons introduit cette année, des mesures différentes à l'élémentaire et au secondaire.

L'évaluation de la capacité linguistique des élèves s'est faite en deux séances réparties comme suit:

TABLEAU VI

Schéma d'administration des tests
à l'élémentaire (1977-1978)

SEPTEMBRE 1977	MARS 1978
	- Test d'intelligence Raven (The Coloured Progressive Matrices)
- Test de compréhension (OISE)	- Test de compréhension (OISE)
	- Test de production orale (image)
	- Test de rendement en français (C.E.C.M. 1ère, 2e, 3e)

TABLEAU VII

Schéma d'administration des tests
au secondaire (1977-1978)

DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

SEPTEMBRE 1977	MARS 1978
	- Test d'intelligence de Raven (Standard Progressive Matrices)
- Test de compréhension (OISE)	- Test de compréhension (OISE)
	- Test interview orale (Meloche)
	- Test de rendement en français (C.E.C.M. 4e année)

1. Test de compréhension

a. Rationnel

Dans le but d'obtenir une première mesure du niveau de connaissance de la langue française chez les enfants immigrants, nous leur avons fait subir un test de compréhension; ce test peut déterminer des variations, même aux niveaux les plus bas. Le test choisi (French Comprehension Test) comporte les avantages suivants:

i. il peut être utilisé auprès de jeunes enfants ayant peu de connaissance du français;

ii. il n'exige que des connaissances d'ordre linguistique, sans faire appel à un niveau de développement cognitif particulier;

iii. il peut être administré à des enfants de différents groupes d'âge. Dans notre recherche, l'étendue des âges va de six (6) à dix-huit (18) ans;

iv. culturellement, le test est relativement neutre car il fait appel à des objets ou à des situations les plus élémentaires ou quotidiens, tels que: les parties du

corps, la nourriture, les sensations comme le froid, les jeux simples des enfants, les vêtements, la température, etc...

v. ce test a été bâti à Toronto par OISE (Ontario Institute for Studies in Education) et a été standardisé auprès d'un échantillon d'enfants canadiens, ce qui en fait un des rares tests linguistiques pour enfants à avoir été élaboré pour une clientèle canadienne;

vi. le test peut être administré aux mêmes enfants plus d'une fois, ce qui permet des comparaisons entre les différents stages d'apprentissage. Nous l'avons fait subir aux enfants à trois reprises et à trois mois d'intervalle.

b. Description du test

Le test de compréhension (F.C.T., niveau I, version standardisée 1975) est un test qui s'administre en une séance d'environ quarante (40) minutes. L'expérimentateur donne les instructions en français pour chacune des trois parties.

Dans la première partie (Mots et phrases), l'étudiant doit indiquer laquelle des quatre images correspond au mot ou à la phrase courte qu'il entend. Dans la seconde partie (Questions),

l'étudiant doit choisir l'image qui représente la réponse à la question posée (ex.: quel animal ne va pas dans la même direction que les autres?). Dans la troisième partie (Histoires), l'expérimentateur lit trois histoires. A la suite de chacune, il lui pose des questions sur le contenu. L'étudiant doit alors choisir l'image qui représente la bonne réponse.

Le test est composé de quarante-cinq (45) items (première partie: 22 - deuxième: 9 - troisième: 14). Un point est alloué pour chaque bonne réponse.

c. Administration du test

Le test a été administré à deux reprises (septembre, mars); lors de la deuxième entrevue, nous avons présenté une version modifiée du test. Cette version est reproduite en annexe.

2. Tests de rendement (C.E.C.M.)

Ces tests ont été administrés lors de la deuxième entrevue, dans le but d'obtenir une mesure de la capacité de compréhension et de production du français écrit.

TABLEAU VIII

(Répartition des tests de rendement en français
en fonction des classes et des âges)

TEST DE RENDEMENT C.E.C.M.	CLASSES/INSERTION DIRECTE	NIVEAU D'AGE
1ère année	1ère et 2e années	6 - 8
2e année	3e et 4e années	9 - 10
3e année	5e et 6e années	11 - 12
4e année	Niveau secondaire (I à V)	12 et +

Puisque ces tests sont normalement administrés aux enfants des classes francophones, nous avons cru qu'ils pourraient nous donner une mesure adéquate de la capacité des élèves à s'intégrer au système régulier.

Parmi les tests de rendement de la C.E.C.M., nous avons choisi les quatre premiers tests. Ces tests ont été administrés suivant la répartition indiquée dans le Tableau VIII.

Nous avons limité notre choix aux quatre premiers tests (1ère, 2e et 3e années) car nous avons jugé que les autres tests présentaient des difficultés trop élevées pour les sujets de notre échantillon.

3. Test d'intelligence

Les recherches antérieures sur l'apprentissage des langues secondes ont fait ressortir l'importance du quotient intellectuel dans le développement du language.

Pour répondre aux impératifs d'une clientèle handicapée au niveau de la langue française, nous avons choisi un test mesurant l'intelligence non-verbale, tant pour l'élémentaire que pour le secondaire.

Ces tests sont construits pour mesurer les capacités intelectuelles et pour les comparer entre elles. Ils sont discriminatoires au niveau des groupes pour vérifier le développement intellectuel.

Pour l'élémentaire, nous avons retenu le "Coloured Progressive Matrices 1956-62" de Raven.

Pour le secondaire, nous avons retenu le "Standard Progressive Matrices 1958" de Raven.

Ce sont deux tests qui présentent des figures non-significatives et entre lesquelles le sujet doit établir des éléments de corrélation qui l'obligent à développer une méthode systématique de raisonnement.

4. Test de production orale (élémentaire)

Les images de ce test ont été préparées (Cournoyer '78) dans l'un des laboratoires du département de Psychologie de l'U.Q.A.M. afin d'explorer les capacités orales des enfants francophones de cinq (5) à sept (7) ans.

Pour les méthodes d'analyses de la production orale, nous nous sommes inspirés des méthodes utilisées par Swain ('75) à OISE.

5. Test interview orale (secondaire)

Ce test choisi est une version expérimentale d'une adaptation du test de Donna Ilyin (1972-75).

Cet instrument nous permet de vérifier ou d'évaluer la performance orale des sujets en situation contrôlée.

a. Rationnel

Ce test a l'avantage de se rapprocher d'une situation réelle de communication. Il permet des réponses multiples en rapport avec le degré de connaissance de la langue française. Enfin, par l'interprétation des réponses, l'examinateur est en mesure d'évaluer les connaissances en ce qui concerne le français parlé.

En conséquence, c'est à cause de ses qualités de mesure d'intégration des savoirs, qualités qui permettent de mieux évaluer la performance que les tests "à points discrets", que nous avons opté pour cet instrument de mesure.

b. Description

Ce test s'administre en une séance d'environ quarante (40) minutes pour chacun des sujets.

Il est composé de cinquante (50) questions en fonction des objectifs qui dirigent l'enseignement de la langue. D'autre part, il se répartit en deux formes parallèles (Forme "A" et Forme "B") qui s'administrent en fonction du jour de passation.

c. Administration du test

Le test a été administré au mois de mars, à tous les sujets, et nous avons veillé à ce qu'il n'y ait pas un trop grand écart de temps entre les membres d'une même paire.

Les réponses des étudiants ont été enregistrées sur magnétophone afin de permettre une meilleure évaluation.

Ce test ayant été conçu pour une population adulte, nous avons respecté les consignes en le faisant passer à la seule clientèle du secondaire.

IV. RESULTATS ET DISCUSSIONS

IV. RESULTATS ET DISCUSSIONS

Les résultats des questionnaires pédagogique et d'intégration scolaire adressés aux professeurs, et les résultats du questionnaire d'intégration et d'insertion sociales, sont présentés ci-dessous.

A. QUESTIONNAIRE PEDAGOGIQUE

1. Questionnaire pédagogique 1976-77

Dans une première étude, le questionnaire pédagogique présenté en 1976-77 nous renseigne sur les trois aspects: professionnels, pédagogiques et sociaux, selon la perception des directions d'écoles.

L'analyse des réponses est partielle du fait que toutes les sections n'ont pas été "couvertes" de la même façon par tous les répondants. Etant donné la réduction de l'échantillonnage, on n'aura pas besoin de traduire les réponses en pourcentage. Enfin, nous n'avons pas cru utile d'individualiser les réponses en identifiant à chaque fois l'école concernée. Nous ne le ferons qu'en cas de nécessité et dans l'interprétation des résultats.

a. Critères et modalités de regroupement:

Dans six (6) écoles, les élèves en insertion sont regroupés à un moment ou à un autre et le professeur additionnel dispose d'un local particulier pour travailler avec eux. Autrement dit, les élèves en insertion sont intégrés dans une classe régulière dont ils sortent pour des durées quotidiennes déterminées afin de rencontrer en groupes, un professeur dit "d'insertion" ou "additionnel". Les enfants immigrants partagent leur temps entre le groupe-classe et des cours de français, langue seconde. En classe régulière, on ne semble pas utiliser de techniques particulières, l'enfant recevant les livres de lecture et de matières connexes au même titre que tous les autres élèves. Ce système est déjà utilisé en enfance inadaptée sous le nom de "dénombrement flottant". Ici, on peut le situer à mi-chemin entre le système de l'accueil et celui de l'insertion totale.

La durée des rencontres quotidiennes avec le professeur d'insertion, est variable. On pourrait l'évaluer à un total de neuf (9) heures/semaine. Dans trois (3) écoles, cette durée est prolongée pour des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Les critères de regroupement sont d'abord ceux de l'âge (4 écoles), ensuite, ceux de la connaissance du français oral (3 écoles). Les "lacunes dans les matières de base" ne sont retenues comme critère secondaire que par une seule école.

L'école St-Luc échappe à cette description et semble apliquer une variante de la formule de la classe d'accueil.

Les élèves d'insertion y sont regroupés en quatre (4) classes selon leur connaissance du français oral. On a constitué des groupes stables d'élèves immigrants que l'on a confiés à des professeurs spécialisés en enseignement du français, langue seconde. Il y en a quatre (4) et chacun d'eux rencontre son groupe au rythme de quinze (15) heures/semaine. Les élèves y sont préparés pour le cours régulier et le français écrit y jouit d'une importance particulière. Pour toutes les autres matières et activités, ces élèves sont dispersés dans les groupes réguliers correspondant à leur âge, mais l'enfant reste handicapé par l'insuffisance de sa connaissance en français.

Il ressort du dépouillement de cette première section, que les écoles concernées par notre recherche, pratiquent des formules d'insertion variées:

1. Une école pratique l'insertion totale et ne distingue en

rien les enfants immigrants des enfants québécois. Il s'agit de Ludger-Duvernay.

ii. Six (6) écoles pratiquent le dénombrement flottant, où l'insertion est partielle mais soutenue par un enseignement d'appoint donné aux enfants d'immigrants regroupés séparément, à des moments précis de la journée.

iii. Une école pratique une formule d'insertion qui ressemble en fait beaucoup plus à l'accueil qu'à l'insertion proprement dite. Il s'agit de St-Luc.

b. Aspects pédagogiques

Les réponses à cette section sont plutôt fragmentaires. Nous n'en retiendrons que les réponses qui se rapportent aux méthodes utilisées. Les pratiques ici sont assez variées. Une école n'utilise aucune méthode particulière; deux autres utilisent une seule méthode, le L.F.I. (une école, St-Luc, en tant que méthode principale; l'autre, Charlevois, au niveau des 5e et 6e années seulement), trois écoles en utilisent deux: Comment dire et Bonjour Line; la dernière en utilise trois: Comment dire, Bonjour Line, Frère Jacques et toutes les écoles, sauf St-Luc, utilisent pour les immigrants les mêmes méthodes que pour les élèves réguliers, lorsque les immigrants sont en classes régulières.

A ce niveau, on constate que les méthodes utilisées dans l'insertion directe pour le rattrapage, sont les mêmes que celles du secteur de l'accueil.

c. Aspect professionnel

Dans trois (3) écoles, la collaboration entre le personnel régulier et le(s) professeur(s) d'insertion, est "étroite", tandis qu'elle est "occasionnelle" dans les quatre (4) autres.

Toutefois, le rapport entre le degré de collaboration et le degré d'intégration du personnel d'insertion n'est pas constant en ce sens que les professeurs additionnels sont "bien intégrés" dans six (6) écoles sur sept (7). Dans la septième école, deux (2) professeurs d'insertion sur quatre (4) sont "bien intégrés".

On peut en conclure que l'entente entre personnel régulier et personnel additionnel semble être bonne, même si leur collaboration ne se fait pas sur une base continue.

d. Aspect social

Quatre (4) écoles sur sept (7) organisent ou ont des activités

qui favorisent le contact entre enfants immigrants ou québécois. Sont cités: la "foire du livre", activités para-scolaires, arts plastiques et musique, camps d'été. Trois (3) écoles n'en ont pas, parce qu'elles font face parfois à des problèmes particuliers: surcharge d'étudiants, disproportion numérique entre enfants immigrants et québécois.

Par contre, cinq (5) écoles sur sept (7) n'organisent pas d'activités pour favoriser les contacts entre parents immigrants et québécois. Une justification en a été donnée: la difficulté de communication avec les parents immigrants, trop occupés de surcroît. Les deux (2) écoles qui ont organisé de telles activités l'ont fait par le moyen de rencontres ou de sorties (cabane à sucre), ou bien, l'intégration était faite dans les COFI (Centre d'orientation et de formation des immigrants).

On peut en conclure que l'insertion directe des enfants immigrants se fait surtout dans le cadre de la classe et sur un plan plus académique qu'affectif ou social. Les parents de ces enfants n'ont pas une part active à cette insertion.

2. Questionnaire pédagogique 1977-78

Cette partie de la recherche a porté sur douze (12) écoles dont sept (7) qui pratiquent l'insertion directe et cinq (5) qui se consacrent aux classes d'accueil.

Au total, nous avons rejoint vingt-huit (28) professeurs dont treize (13) en insertion et quinze (15) en classes d'accueil, qui ont accepté de répondre au questionnaire.

Le dépouillement des réponses nous permet de dresser le profil suivant:

a. Aspect professionnel

i. Diplômes

Il y a à peu près équivalence de formation pédagogique. Toutefois, on semble privilégier, en insertion, une formation académique supérieure (1 licence en Lettres, 2 M.A. pour treize (13) professeurs) tandis qu'en classe d'accueil, on recherche surtout la spécialisation puisque neuf (9) personnes sur quinze (15) détiennent un certificat de l'enseignement du français en classe d'accueil et d'immersion.

ii. Nationalité

Dans les deux cas, on trouve deux (2) néo-canadiens pour onze (11) et treize (13) professeurs canadiens.

iii. Collaboration avec le secteur régulier

Il ressort de cette étude, que les professeurs de l'insertion entretiennent de meilleures relations avec ceux du secteur régulier que ceux des classes d'accueil. Il faut noter que les professeurs d'insertion sont eux-mêmes des professeurs du secteur régulier et qu'ils ne sont pas confrontés à des oppositions.

On remarque cependant, que même des professeurs de l'insertion ne sont pas toujours acceptés par l'équipe de professeurs réguliers.

b. Aspects pédagogiques

i. Modalités de regroupement des élèves:

Pour former une classe d'accueil, on regroupe les élèves d'un même niveau d'âge et de connaissance de la langue.

En ce qui concerne l'insertion directe, on relève un regroupement qui se fait sur des bases semblables. La différence réside dans le fait que le professeur additionnel a plusieurs petits groupes qu'il voit moins fréquemment que le professeur de la classe d'accueil qui lui, reçoit toujours le même groupe.

Huit (8) écoles sur douze (12) relatent que leurs groupes ne sont pas homogènes.

Toutes les écoles enregistrent des entrées et des sorties en cours de session, sauf une école (Charlevoix) qui n'en a pas signalées.

La fréquence des entrées et des sorties est fonction, d'une part, des résultats scolaires pour onze (11) écoles sur douze (12) et, d'autre part, des arrivées nouvelles pour ces mêmes écoles.

Le nombre d'enfants concerné est cent quatre-vingt-sept (187) en insertion directe dont la majorité est regroupée à St-Luc et St-Pascal Baylon et, cent quatre vingt-dix-neuf (199) en classes d'accueil.

Les élèves sont répartis en sous-groupes, selon leur âge, dans deux (2) écoles qui pratiquent l'insertion directe. Dans les autres écoles, soit dix (10), les élèves sont répartis en sous-groupes, selon leur connaissance du français oral.

Aucune école ne tient compte, pour le regroupement, des lacunes de ces étudiants dans les matières de base.

En insertion directe, le professeur rencontre chaque élève, au rythme moyen de cinq (5) à dix (10) périodes/semaine, tandis que le professeur des classes d'accueil rencontre l'élève au rythme moyen de vingt et une (21) périodes/semaine.

11. Enseignement du français comme langue seconde:

En classe d'accueil, chaque groupe reçoit une moyenne de vingt et une (21) heures de français, langue seconde, par semaine.

En insertion directe, les élèves reçoivent de quatre (4) à onze (11) heures/semaine, soit en moyenne, six heures trente (6 h. 30) de français, langue seconde, par semaine.

En insertion directe, un professeur spécialisé ou additionnel, est détaché auprès des élèves dans six (6) écoles sur sept (7). De plus, ce professeur dispose d'un local particulier, dans les mêmes cas, sauf dans deux (2) écoles où il y a très peu d'immigrants, les élèves en insertion sont regroupés pour recevoir le cours de français, langue seconde.

iii. Récupération scolaire:

Les élèves reçoivent des cours de rattrapage en français, dans quatre (4) écoles d'insertion directe. Aucune école ne donne des cours de rattrapage en mathématiques.

Le nombre d'élèves qui suivent ces cours de rattrapage, est de: 3, 3, 4, 5 - et le nombre d'heures que chaque groupe reçoit est: soit trois (3), soit cinq (5) heures.

La personne chargée de cette récupération a le statut de professeur à l'insertion; on retient, dans une école, les services d'un orthopédagogue.

c. Aspect social

Que ce soit dans une formule pédagogique ou dans l'autre, il semble qu'il n'y ait pas beaucoup de réunions spéciales afin d'informer les parents immigrants de la situation scolaire de leurs enfants, à l'exception peut-être de St-Pascal (insertion) et St-Stanislas (accueil).

A St-Pascal (insertion), des activités de fins de semaine sont organisées pour favoriser les contacts entre les parents immigrants et québécois. Ces activités ont été possible grâce à une aide financière du Ministère de l'immigration.

Pour ce qui est des activités régulières de l'école, tous les élèves-immigrants ont accès aux activités scolaires, au même titre que les étudiants québécois. L'école Notre-Dame-du-Rosaire a une population immigrante uniquement. De ce fait, les élèves de cette école se retrouvent en ghetto.

B. QUESTIONNAIRE D'INTEGRATION SCOLAIRE

Le Tableau IX nous donne les résultats obtenus lors de la passation du questionnaire d'intégration scolaire administré aux professeurs des enfants qui ont été testés l'année dernière.

Ce questionnaire avait pour but d'évaluer dans quelle mesure se fait l'intégration des élèves-immigrants dans les classes régulières et quelle peut être l'influence de leur année de préparation, soit en classe d'accueil, soit en insertion directe, sur leur comportement en secteur régulier.

Notre hypothèse de départ était que les élèves des classes d'accueil sont moins favorisés que ceux de l'insertion directe, au moins pendant leur première année d'intégration, à cause de leur isolement pendant la durée de leur passage en classe d'accueil, et à cause du regroupement des enfants d'ethnies différentes.

Les résultats du questionnaire ont été étudiés grâce à des analyses de variance calculées sur les scores obtenus pour chacune des trente (30) questions. Aucune des comparaisons ne donne des

résultats significatifs, exception faite des réponses à la question concernant l'acceptation sociale des immigrants par leurs pairs.

Les professeurs ont, dans l'ensemble, répondu que les élèves d'insertion directe sont très bien accueillis, ont beaucoup d'amis, etc..., tandis que ce n'est pas le cas pour les élèves venant des classes d'accueil.

Ce résultat n'est pas surprenant parce que les élèves du groupe d'insertion directe ont déjà passé plus d'un an dans le même milieu; ils sont donc beaucoup mieux connus de leurs compagnons de classe que les enfants des classes d'accueil qui eux ont dû s'adapter à un milieu scolaire tout à fait différent de celui qu'ils connaissaient l'année précédente.

Par contre, le fait qu'aucune des comparaisons, autre que celle de l'acceptation par les pairs, ne s'est avérée significative, peut être interprété dans un sens positif pour les classes d'accueil. En effet, l'hypothèse de départ voulait que les élèves des classes d'insertion directe soient favorisés dans la plupart des mesures d'intégration scolaire, ce qui ne s'est pas du tout confirmé. Au contraire, les résultats du questionnaire nous indiquent clairement

que les deux groupes s'adaptent à peu près de la même façon dans leurs milieux scolaires respectifs et, ceci, en dépit du fait que ce sont seulement les sujets des classes d'accueil qui ont dû subir un changement radical de leurs milieux scolaires. Il est donc très rassurant de savoir que ces élèves ne semblent pas connaître de désavantages par rapport au groupe d'insertion directe. Dans les deux cas, l'adaptation semble se faire de manière assez satisfaisante. Selon les critères utilisés, les deux tiers (66%) des enfants fonctionnent comme leurs camarades québécois, tandis que seulement un tiers éprouve quelques difficultés à suivre les consignes académiques et à participer activement aux discussions en classe. Par ailleurs, le questionnaire nous permet aussi de constater que les progrès en français se présentent favorablement dans presque tous les cas, sauf une exception où le professeur a employé un critère très strict pour juger de la compétence en français de son élève. Pour tous les autres élèves et, dans les deux groupes, il y avait amélioration significative ($t=3.34$, p .01) entre les connaissances possédées au départ et celles manifestées après quatre (4) mois d'enseignement. Ce résultat aussi est très encourageant par rapport à la question d'intégration scolaire effectuée pour les deux groupes. Néanmoins, il est important de souligner qu'un écart continue à exister entre les élèves québécois et les immigrants et, qu'il est donc nécessaire que les professeurs

y soient sensibilisés, ce qui semble être le cas pour les professeurs qui ont gracieusement consenti à répondre à notre questionnaire, souvent de façon très scrupuleuse.

TABLEAU IX

Résultats du questionnaire d'intégration scolaire des classes de l'année 1977 (follow up)

QUESTION	CATEGORIE DE REPONSE	GROUPE		P
		ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	
Dans quelle mesure l'enfant est-il capable de suivre les cours avec compréhension?	Aucune difficulté	4	6	
	Quelques difficultés	5	5	
	Beaucoup de difficultés	5	3	n.s.
Evaluation de la participation aux cours	Normale	7	9	
	Légèrement inférieure	5	3	
	Aucune participation	2	2	n.s.
L'élève a-t-il besoin d'aide particulière?	Aucune	4	5	
	Partiellement	6	3	
	Beaucoup	4	6	n.s.
Sa connaissance du français au départ?	Faible	7	6	
	Moyenne	3	3	
	Très bonne	4	5	n.s.
Sa connaissance du français après 4 mois d'enseignement?	Faible	3	4	
	Moyenne	3	1	
	Très bonne	7	9	n.s.
Dans quelle mesure l'élève est-il accepté par ses pairs?	Très bien	4	8	
	Moyennement	7	6	
	Très peu	3	0	.0 5

C. QUESTIONNAIRE D'INSERTION SOCIALE

1. Buts

Dans le contexte d'une étude comparative des acquisitions linguistiques des jeunes immigrants dans les classes d'accueil et en insertion directe, une analyse de l'intégration sociale est en réalité une étude du niveau d'acculturation de ces jeunes aux normes et aux valeurs de leur société d'adoption. La maîtrise linguistique, parce qu'elle leur permettra de communiquer avec les membres de leur société d'adoption, devient un préalable à toute intégration sociale pour les jeunes immigrants, mais l'aptitude à communiquer ne peut être confondue avec la communication effective.

De plus, même s'il y a communication entre le jeune immigrant et des membres de sa société d'adoption, ceci n'implique nullement que ce jeune immigrant adoptera progressivement les valeurs, les modes d'être et les modes de faire les plus courants de la société où il vit.

L'immigrant expérimente en lui le dualisme culturel avec les déchirements et les contradictions qui sont inhérents à ce dualisme, car les normes et les valeurs de son pays d'origine

sont souvent inconciliables ou difficilement compatibles avec les normes et les valeurs du pays d'adoption. Le jeune immigrant vit dans un milieu familial où il est probable que les valeurs du pays d'origine dominent et définissent les rapports familiaux autant que les activités familiales et extra familiales. Concurremment, le système scolaire cherche à inculquer les valeurs et les habitudes du milieu d'adoption en voulant intégrer le jeune immigrant à la société québécoise.

L'évaluation de la qualité de cette intégration à la société québécoise est très complexe puisqu'elle implique nécessairement une mesure du niveau d'adoption et même d'intériorisation des schèmes de perception, de pensée et d'action les plus habituels dans la société d'adoption, tels que manifestés dans les modes d'être et de faire de ces nouveaux citoyens.

L'acquisition des habitudes et des modes de perception et d'interprétation des événements les plus quotidiens ne peut s'acquérir sans une fréquentation régulière des individus et des groupes québécois. Une telle fréquentation favorise une familiarisation progressive avec les façons de penser, d'agir et de réagir du milieu d'adoption. La mesure de la nature et de la fréquence des rencontres avec des individus et des groupes

québécois nous permettra de vérifier l'insertion des jeunes immigrants dans leur nouvelle société.

L'insertion sociale ne peut sûrement pas être confondue avec l'intégration sociale. L'insertion ne retient que la nature et la fréquence des communications inter-culturelles. De telles communications peuvent très bien exister sans engager le jeune immigrant dans une intégration progressive aux modes d'être et de faire de sa société d'adoption; mais l'insertion sociale peut être considérée comme un préalable nécessaire à toute intégration sociale, même si elle ne conduit pas nécessairement à l'intégration sociale.

La modification des schèmes de pensée, de perception et d'action, en fonction des modèles culturels de la société d'adoption, exige plusieurs années, et parfois plus d'une génération, de cohabitation dans un même milieu social. Il serait plutôt utopique de prétendre qu'après seulement quelques années de vie en terre québécoise, un jeune immigrant ait pu s'intégrer à sa nouvelle société. En s'intéressant à l'insertion sociale de ce jeune, nous pouvons cependant vérifier si celui-ci réussit à établir les communications sociales préalables à toute intégration sociale.

pourrons donc mesurer l'insertion sociale qu'auprès de ces trente (30) sujets. Les résultats obtenus auprès des répondants sont-ils généralisables aux non-répondants? Nous ne pouvons l'affirmer. Cependant, nous avons colligé des informations sur l'âge des non-répondants ainsi que sur les motifs de disparition de leurs dossiers des fichiers de la C.E.C.M.

ERRATUM

DÛ à une erreur de pagination, le lecteur voudra bien lire le texte selon la séquence suivante: pages 82-83-81-84

pourrons donc mesurer l'insertion sociale qu'auprès de ces trente (30) sujets. Les résultats obtenus auprès des répondants sont-ils généralisables aux non-répondants? Nous ne pouvons l'affirmer. Cependant, nous avons colligé des informations sur l'âge des non-répondants ainsi que sur les motifs de disparition de leurs dossiers des fichiers de la C.E.C.M.

Le tableau qui suit, permet de comparer les répondants et les non-répondants en regard de l'âge et du mode d'insertion scolaire. (Tableau X)

pourrons donc mesurer l'insertion sociale qu'auprès de ces trente (30) sujets. Les résultats obtenus auprès des répondants sont-ils généralisables aux non-répondants? Nous ne pouvons l'affirmer. Cependant, nous avons colligé des informations sur l'âge des non-répondants ainsi que sur les motifs de disparition de leurs dossiers des fichiers de la C.E.C.M.

Le tableau qui suit, permet de comparer les répondants et les non-répondants en regard de l'âge et du mode d'insertion scolaire. (Tableau X)

ERRATUM

DÛ à une erreur de pagination, le lecteur voudra bien lire le texte selon la séquence suivante: pages 82-83-81-84

La comparaison entre le niveau d'insertion sociale des immigrants ayant expérimenté les classes d'accueil et celui des enfants ayant vécu leur première expérience scolaire en insertion directe, permettra d'identifier les conditions scolaires les plus favorables à une éventuelle intégration sociale de ces jeunes. C'est pourquoi nous chercherons à cerner le niveau d'insertion de jeunes immigrants en nous attardant à l'étude de leur réseau d'amis. A travers cette analyse, nous comparerons le niveau d'insertion sociale en regard du type d'insertion scolaire 1976-77. Le mode d'expérience scolaire vécue par ces étudiants a-t-il pu influencer leur mode d'insertion sociale en développant leurs aptitudes d'adaptation favorisant la création de liens d'amitié avec des citoyens de leur milieu d'adoption ou bien, le milieu scolaire a-t-il privilégié les relations sociales avec des individus appartenant au même groupe ethnique qu'eux ou avec les sujets originaires d'une ethnie différente de celle du pays d'adoption?

2. Processus méthodologique

La présente recherche est en réalité un "follow up" ou un suivi au niveau de l'insertion sociale, effectué auprès d'un groupe de jeunes immigrants ayant déjà été "investigués" l'an dernier au

niveau de leurs aptitudes linguistiques. Comme les tests et questionnaires leur ayant été soumis l'an dernier ne portaient que sur leurs acquis linguistiques, il ne pourra donc pas y avoir de comparaison au niveau de la qualité de l'insertion sociale, faute de mesure antérieure sur cet aspect.

Le groupe d'expérimentation de l'an dernier était composé d'environ soixante-cinq (65) sujets dont la moitié était en classe d'accueil et l'autre moitié en insertion directe, c'est-à-dire, qu'ils étaient intégrés à l'école de leur quartier et profitaient (sauf quatre (4) sujets) de cours intensifs en français (techniquement nommés: dénombrement flottant en français). Les deux groupes ainsi constitués en fonction de leur mode d'insertion scolaire, étaient formés de telle sorte que les sujets de chaque groupe soient comparables quant à l'âge, au sexe et à l'ethnie d'origine quand cela était possible. Il s'agissait donc de groupes jumeaux se différenciant quant à leur mode d'insertion scolaire. C'est ce qui nous permet cette année de vérifier si le mode d'insertion scolaire affecte la qualité de l'insertion sociale.

Des soixante-cinq (65) sujets interrogés l'an dernier, nous n'avons pu rejoindre que trente (30) individus. Nous ne

TABLEAU X

Répondants et non-répondants en regard
de l'âge et de l'insertion scolaire

INSERTION SCOLAIRE / AGE ACTUEL	REPONDANTS			NON-REPONDANTS		
	CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL	CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
11 ans ou moins	9:60%	6:40%	15:50%	9:50%	10:59%	19:54%
12 à 15 ans	6:40%	9:60%	15:50%	4:22%	4:23%	8:23%
16 à 19 ans	0:0 %	0:0 %	0:0 %	5:26%	3:18%	8:23%
	15:50%	15:50%	30:100%	18:51%	17:49%	35:100%

Comme vous pouvez le constater à la lecture de ce tableau, les non-répondants se répartissent également entre les classes d'accueil et d'insertion directe. Les répondants et les non-répondants se retrouvent dans les mêmes proportions chez les sujets âgés de onze (11) ans ou moins; par ailleurs, les répondants ont tous quinze (15) ans ou moins alors que 23% (N:8) des non-répondants ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire puisqu'ils ont entre seize (16) et dix-neuf (19) ans. Le motif de non-retracement du non-répondant a pu être identifié dans vingt (20) cas sur trente-cinq (35). Les motifs alors invoqués sont: déménagement à l'extérieur du territoire de l'Ile de Montréal (N:4) - retour dans le pays d'origine (N:5) - inscription dans une école anglaise (N:2) - entrée sur le marché du travail (N:1).

Les informations dont nous disposons sur les non-répondants, nous permettent de prétendre qu'ils peuvent ressembler aux répondants, du moins, en ce qui concerne le groupe des onze (11) ans ou moins.

Cependant, il ne faut pas oublier que les informations recueillies auprès d'une population aussi réduite (trente (30) répondants),

ont sûrement une valeur exploratrice pouvant guider l'élaboration d'hypothèses susceptibles d'être vérifiées lors de recherches ultérieures. D'autre part, ces mêmes informations ne peuvent, sous aucun prétexte, être généralisées à l'ensemble de la population des classes d'accueil, non plus qu'à l'ensemble des étudiants en insertion directe.

Afin d'analyser l'insertion sociale des individus, nous avons utilisé un questionnaire que vous trouverez en annexe, sous le titre: "Questionnaire sur l'insertion sociale des enfants immigrants en classe d'accueil et en insertion directe" (Annexe "B.4"). Ce questionnaire a été administré sous forme d'entrevues individuelles, à l'école où l'enfant était inscrit et pendant l'une de ses périodes d'enseignement.

3. Résultats

La question à laquelle nous tenterons de répondre est centrée sur le rapport entre le mode d'insertion scolaire des enfants immigrants à l'intérieur du système scolaire québécois et le type d'insertion sociale observable chez ces mêmes enfants. Cette question pourrait se formuler comme suit: le système scolaire québécois offre aux enfants immigrants deux modes d'entrée, soit le regroupement dans des classes d'accueil ou

l'insertion directe dans l'école de leur quartier, avec possibilité de profiter de cours d'appoint en français, donc, y a-t-il un mode d'insertion scolaire qui favorise davantage l'insertion sociale de ces enfants immigrants à l'intérieur de la société québécoise?

Comme nous l'avons déjà précisé, nous disposons d'un échantillon réduit, soit quinze (15) sujets provenant des classes d'accueil et quinze (15) intégrés par insertion directe. Dans chacun de ces sous-groupes, nous retrouvons neuf (9) filles et six (6) garçons. Notre échantillon total est donc composé de dix-huit (18) filles (60%) et de douze (12) garçons (40%), répartis également selon leur mode d'insertion scolaire. A l'aide du Tableau X nous avons déjà constaté que 50% (N:15) des répondants étaient âgés de onze (11) ans ou moins et que les sujets faisant partie de l'autre 50% (N:15) étaient âgés de douze (12) à dix-neuf (19) ans. Cependant, les étudiants provenant des classes d'accueil sont un peu plus jeunes puisque neuf (9) sujets sont âgés de onze (11) ou moins et qu'il y a six (6) individus âgés de douze (12) à quinze (15) ans; le phénomène inverse s'observant chez les étudiants intégrés par insertion directe.

Ne possédant pas d'autres informations sur les caractéristiques individuelles de notre population, nous pouvons alors aborder

l'étude de l'insertion sociale de nos sujets. Pour cerner le niveau d'insertion sociale des sujets de façon quantitative et qualitative, nous traiterons successivement les aspects suivants:

- isolement ou communication sociale où nous nous attarderons à considérer le nombre d'amis mentionnés, la participation à des activités extra-scolaires et la permissivité du milieu familial;

- nature de la communication sociale ou de l'insertion sociale où nous nous intéresserons surtout à qualifier les individus mentionnés comme amis en regard des liens familiaux et de l'origine ethnique de ces personnes identifiées comme "amis".

a. Isolement ou communication sociale

Afin d'analyser la qualité de l'insertion sociale, voyons s'il y a insertion sociale et si celle-ci se présente au même niveau, selon la formule pédagogique expérimentée par ces jeunes immigrants en 1976-77.

TABLEAU XI

Nombre total d'amis mentionnés et mode d'insertion scolaire

INSERT. SCOLAIRE / NOMBRE TOTAL D'AMIS	CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
1 à 5	4:27%	5:33%	9:30%
6 à 8	5:33%	6:40%	11:37%
9 et +	6:40%	4:27%	10:33%
TOTAL	15:100%	15:100%	30:100%

TABLEAU XII

Participation à des activités à l'extérieur de l'école et mode d'insertion scolaire

INSERTION SCOLAIRE / PARTIC. ACTIV. EXTRA-SCOLAIRES	CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
OUI	3:20%	1:7%	4:14%
NON	12:80%	14:93%	26:86%
TOTAL	15:100%	15:100%	30:100%

TABLEAU XIII

Permissivité sociale des parents et mode d'insertion sociale

INSERTION SCOLAIRE / PERMISSIVITE PARENTALE		CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
PERMISSION DE SORTIR LE SOIR	OUI	6:40%	4:27%	10:33%
	NON	9:60%	11:73%	20:67%
PERMISSION DE SORTIR LES FINS DE SEMAINE	OUI	6:40%	7:47%	13:44%
	NON	9:60%	8:53%	17:56%
PERMISSION D'INVITER DES AMIS A LA MAISON	JAMAIS	0:0%	1:7%	1:4%
	PARFOIS	11:73%	11:73%	22:73%
	SOUVENT	4:27%	3:20%	7:23%
TOTAL		15:100%	15:100%	30:100%

Il ne s'agit pas ici de savoir si les jeunes immigrants ont plus ou moins d'amis que n'en ont les québécois (*), nous n'avons pas les informations nécessaires pour étudier ce phénomène et, de plus, cela ne fait pas partie de notre étude. Il s'agit de comparer le nombre d'amis mentionnés lors de l'entrevue; le nombre d'amis mentionnés devenant un indicateur d'isolement ou de probabilité élevée de communication sociale.

Le Tableau XI indique une probabilité de communication sociale très variable puisque 30% (N:9) des sujets déclarent un (1) à cinq (5) amis, 37% (N:11) nomment six (6) à huit (8) amis et 33% (N:10) mentionnent neuf (9) amis et plus (certains en indiquent jusqu'à dix-sept (17)). Cette variation dans le nombre d'amis se reproduit de la même façon, quelle que soit la formule pédagogique expérimentée: aucune différence valable ne se manifeste entre des étudiants provenant des classes d'accueil et ceux intégrés par insertion directe.

La participation à des activités à l'extérieur de l'école

(*) Quand nous utiliserons ce terme, nous inclurons toujours les résidents du Québec de langue française ou anglaise et les immigrants naturalisés canadiens et résidant au Québec.

(voir Tableau XII) est rare. Il s'agit toujours d'activités non structurées comme la pratique d'un sport ou d'instruments de musique ou autres, avec quelques amis ou parents. Il y a deux (2) participants de plus chez ceux qui sont passés par les classes d'accueil, mais cet écart ne peut être retenu comme suffisant pour différencier les deux groupes.

La permissivité sociale dont les parents font preuve, selon le témoignage des jeunes (voir Tableau XIII), en permettant des sorties ou en autorisant l'invitation d'amis à la maison est très semblable quelle que soit la formule pédagogique. Parmi les 73% qui invitent "parfois" des amis à la maison, ceux-ci se limitent à quelques invitations par année, principalement, à l'occasion de leur anniversaire.

Jusqu'à maintenant, l'on observe un niveau de communication sociale variable chez les jeunes immigrants se présentant approximativement de la même façon chez les jeunes ayant passé par les classes d'accueil et chez ceux intégrés au système scolaire par insertion directe.

TABLEAU XIV

Liens de parenté reconnus chez les amis mentionnés et mode d'insertion scolaire

LIENS DE PARENTE / INSERTION SCOLAIRE		CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
AMIS IDENTIFIES COMME PARENTS	0	6:40%	6:40%	12:40%
	1 ou 2	8:53%	8:53%	16:53%
	3 ou +	1:7%	1:7%	2:7%
AMIS SANS LIEN DE PARENTE	1 à 5	6:40%	7:47%	13:44%
	6 à 8	4:27%	6:40%	10:33%
	9 et +	5:33%	2:13%	7:23%
TOTAL		15:100%	15:100%	30:100%

TABLEAU XV

Relations familiales dans les activités de fin de semaine et mode d'insertion scolaire

PERSONNES AVEC QUI ILS PASSENT FINS DE SEM. / INSERT. SCOLAIRE	CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
FAMILLE EXCLUSIVEMENT	3:20%	7:47%	10:33%
FAMILLE ET AMIS	11:73%	5:33%	16:53%
AMIS ET FAMILLE	1:7%	3:20%	4:14%
TOTAL	15:100%	15:100%	30:100%

b. Nature de la communication sociale ou de l'insertion sociale

Pour étudier la nature de l'insertion sociale, nous analyserons successivement la communication sociale sous l'angle des rapports familiaux et de son identification ethnique, après quoi, nous aborderons l'insertion sociale à l'école.

Les implications familiales de la communication sociale, nous les abordons en considérant, parmi les amis mentionnés, ceux avec lesquels le sujet reconnaît avoir des liens de parenté et ceux avec qui il ne possède aucun lien de parenté. Après quoi, nous retiendrons l'importance des relations familiales dans l'utilisation du temps disponible durant les fins de semaine. Tel que montré au Tableau XIV, 40% des jeunes n'ont mentionné comme amis que des personnes avec lesquelles ils n'entretenaient aucun lien de parenté; un peu plus de la moitié ont mentionné un ou deux frère(s) ou cousin(s) parmi leurs amis. Le mode d'insertion scolaire ne change absolument rien à la mention de parents parmi les amis. Si l'on ne considère que les amis, sans lien de parenté (Tableau XIV), il n'y a pas d'écart très sérieux entre le nombre d'amis mentionnés par les jeunes provenant des classes d'accueil et ceux ayant expérimenté l'insertion directe, les premiers sont cependant plus nombreux à mentionner neuf (9) amis et plus.

Les relations familiales dominent les activités des fins de semaine (Tableau XV) de façon exclusive chez le tiers des sujets et, de façon dominante, chez 53% des jeunes. Les individus provenant des classes d'accueil sont plus nombreux (7.3% - N:11) à exercer des activités où dominent les relations familiales, tandis que leurs compagnons d'insertion directe, sont proportionnellement plus nombreux à occuper leurs fins de semaine, soit uniquement avec leur famille, soit principalement avec des amis. La faiblesse numérique de notre population ne nous permet cependant pas de reconnaître la présence d'un comportement réellement différent selon le mode d'insertion scolaire.

Les implications familiales de la communication sociale s'actualisent principalement dans les activités de fins de semaine, ce qui ne présente rien de surprenant puisque les fins de semaine sont habituellemnt considérées comme un temps fort de la vie familiale, quelle que soit l'origine ethnique. Nos observations ne nous permettent pas de différencier nos deux groupes d'étude sur l'aspect familial de leur insertion sociale.

La formule pédagogique affecte-t-elle l'origine ethnique de la communication sociale? Y a-t-il une formule pédagogique

qui favorise une augmentation du nombre d'amis québécois? Le Tableau XVI illustre une étonnante similitude dans le nombre d'amis québécois mentionnés par les étudiants provenant des classes d'accueil et ceux d'insertion directe. Ce même tableau démontre peu de différence entre nos deux groupes d'étude dans la fréquence de mentions d'amis d'une ethnie d'origine différente de la leur, l'ethnie québécoise n'étant pas retenue ici. La seule différence entre les deux groupes s'observe dans la fréquence des mentions d'amis partageant avec eux la même ethnie d'origine; les étudiants provenant des classes d'accueil mentionnent trois fois plus souvent (N:9) trois amis et plus de leur groupe ethnique, alors que seulement trois de leurs collègues d'insertion directe présentent ce type de mention. Le mode d'insertion scolaire influence peu l'origine ethnique des amis mentionnés puisque la seule différence s'observe dans le nombre d'amis de l'ethnie d'origine plus fréquent chez ceux qui sont passés par les classes d'accueil.

Voyons maintenant comment les sujets interrogés évaluent leur insertion sociale à l'école. La très grande majorité (vingt-six (26) sur trente (30)) considèrent qu'il est facile de se faire des amis à l'école. Des quatre (4) étudiants qui

TABLEAU XVI

Origine ethnique des amis mentionnés
selon le mode d'insertion scolaire

ORIGINE ETHNIQUE DES AMIS / INSERTION SCOLAIRE		CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
NOMBRE D'AMIS QUEBECOIS	0 à 2	6:40%	6:40%	12:40%
	3 à 5	6:40%	6:40%	12:40%
	6 et +	3:20%	3:20%	6:20%
NOMBRE D'AMIS DE L'ETHNIE D'ORIGINE	0 à 2	6:40%	12:80%	18:60%
	3 à 5	5:33%	2:13%	7:23%
	6 et +	4:27%	1: 7%	5:17%
NOMBRE D'AMIS D'UNE AUTRE ETHNIE QUE L'ETHNIE D'ORIGINE (québecois exclus)	0 à 2	10:67%	11:73%	21:70%
	3 à 5	2:13%	3:20%	5:17%
	6 et +	3:20%	1:7%	4:13%
TOTAL		15:100%	15:100%	30:100%

expriment des difficultés à se faire des amis, trois (3) d'entre eux ont expérimenté l'insertion directe. Afin de mieux cerner l'insertion sociale à l'école, nous avons demandé aux étudiants de nous nommer les personnes préférées (q.12 - A l'école, qui sont ceux que tu aimes le plus?). Le nombre de personnes nommées et l'origine ethnique des personnes mentionnées, pourront-ils nous permettre de déceler une différence dans l'insertion sociale des sujets selon les deux formules?

Les informations condensées au Tableau XVII, ne permettent guère plus que les autres informations commentées jusqu'à date, de différencier l'insertion sociale de nos deux groupes d'étude. Au niveau du nombre de personnes aimées à l'école, les chiffres ne nous permettent pas de différencier les sujets provenant des classes d'accueil de ceux ayant expérimenté l'insertion directe; les deux groupes ont quatre (4) amis et plus dans 60% des cas. Quelques différences s'observent cependant en regardant l'origine ethnique des personnes nommées. Les individus ayant expérimenté l'insertion directe, sont un peu plus nombreux à nommer six (6) québécois et plus; ils sont aussi nettement plus nombreux (46%, N:7) à ne mentionner que des québécois (aucune personne de groupes ethniques) parmi les personnes qu'ils disent aimer à l'école.

TABLEAU XVII

Nombre et caractère ethnique des personnes aimées à l'école selon le mode d'insertion scolaire

PERSONNES AIMEES A L'ECOLE / INSERTION SCOLAIRE		CLASSE D'ACCUEIL	INSERTION DIRECTE	TOTAL
NOMBRE DE PERSONNES AIMEES	1 à 3	6:40%	6:40%	12:40%
	4 à 5	3:20%	4:27%	7:23%
	6 et -	6:40%	5:33%	11:37%
PARMI PERSONNES NOMMEES, NOMBRE DE QUEBECOIS	0 à 2	10:66%	8:53%	18:60%
	3 à 5	4:27%	4:27%	8:27%
	6 et -	1: 7%	3:20%	4:13%
PARMI PERSONNES NOMMEES, NOMBRE DE GROUPES ETHNIQUES	0 à 2	9:60% (0=2:13%)	11:73% (0=7:46%)	20:67% (0=9:30%)
	3 à 5	5:33%	4:27%	9:30%
	6 et -	1: 7%	0: 0%	1: 3%
TOTAL		15:100%	15:100%	30:100%

Ceci permet de faire l'hypothèse que les jeunes immigrants ayant expérimenté l'insertion directe, auraient tendance à communiquer davantage avec des québécois dans leur milieu scolaire. Malgré tout, nous devons reconnaître qu'il n'existe que très peu de différence dans l'insertion sociale à l'école, entre les individus ayant expérimenté les classes d'accueil et ceux qui ont expérimenté l'insertion directe.

c. Conclusion

À partir de l'analyse comparative de notre échantillon, il nous est impossible de déceler une différence identifiable dans l'insertion sociale des jeunes immigrants, qu'ils aient été intégrés au système scolaire par l'intermédiaire des classes d'accueil ou par insertion directe dans l'école de leur quartier. Que l'on considère la quantitié ou la qualité de la communication des jeunes avec leur milieu social, il est impossible d'établir un rapport de causalité ni même une relation entre le niveau de l'insertion sociale et le mode d'insertion scolaire.

Si nous n'avons pas pu identifier une différence entre nos deux groupes d'étude, il est possible que cela soit

attribuable à l'absence réelle de différence, c'est-à-dire, à l'inexistence d'une influence des formules pédagogiques sur le niveau d'intégration sociale. Il est aussi possible que la formule pédagogique puisse affecter l'insertion sociale et que nous n'ayons pas pu saisir cet effet à cause de la petite taille de notre échantillon. Il est aussi possible que, dans la situation actuelle, la qualité de l'insertion sociale des jeunes immigrants soit un phénomène indépendant des formules pédagogiques que lui offre la C.E.C.M.

D. RESULTATS LINGUISTIQUES

L'exposé des résultats se divise en deux parties: la première présente les résultats obtenus dans les trois (3) tests linguistiques employés, ainsi qu'au test d'intelligence non-verbal (Raven's Progressive Matrices) au niveau des écoles secondaires; la seconde analyse les résultats observés aux trois (3) mesures linguistiques choisies ainsi qu'au test d'intelligence non-verbal (Raven's Colored Progressive Matrices) auprès des enfants des écoles élémentaires.

1. Secondaire

Le Tableau XVIII rapporte les cotes moyennes et écarts-types de chacun des deux groupes, classes d'accueil et insertion directe, dans chacun des tests utilisés pour l'évaluation au niveau secondaire. On peut constater à la lecture de ce tableau que c'est uniquement au Test interview orale que les deux groupes se distinguent clairement de façon significative, les classes d'accueil accusant un avantage net sur les classes d'insertion directe. D'autre part, les tests (French Comprehension Test et le Test de rendement en français ne discriminent pas entre les deux groupes d'élèves. De plus, on constate que les deux groupes sont équivalents sur le plan d'intelligence non-verbale telle que mesurée avec le test Progressive Matrices de Raven, les classes d'accueil se situant au

TABLEAU XVIII

Cotes moyennes et écarts-types de chacun de deux groupes dans chacune des mesures linguistiques et les matrices progressives de Raven: niveau secondaire

MESURE	GROUPE		t	dl	p
	ACCUEIL	INSERTION DIRECTE			
Progressive Matrices					
- Moyenne	39.52	48.57			
- Ecart-type	29.87	28.55	1.00	40	.32
French Comprehension Test					
- Moyenne	34.95	34.33			
- Ecart-type	5.80	7.53	.30	40	.65
Test de rendement en français					
- Moyenne	15.30	15.16			
- Ecart-type	5.40	7.57	-.16	40	.71
Test interview orale					
- Moyenne	67.19	51.30			
- Ecart-type	17.07	30.19	2.06	40	.048*

quarante-deuxième (42e) percentile des normes et les classes d'insertion directe au quarante-troisième (43e) percentile, une différence non-significative.

On peut donc conclure sur la base de ces résultats, que la compréhension atteinte par les élèves en insertion directe est tout aussi bonne que celle des classes d'accueil, au moins, telle que mesurée par le French Comprehension Test qui s'est avéré très bien réussi par la majorité des élèves des deux groupes (75% de bonnes réponses en moyenne). L'équivalence de ces résultats indique que le niveau de compréhension du français oral atteint par les deux groupes est déjà assez élevé pour ne plus permettre de différenciation entre différents groupes scolaires. Ceci s'accorde avec les résultats de l'année dernière (Rapport d'étape, 1977). Par contre, on relève que les élèves des classes d'accueil possèdent une plus grande facilité d'expression orale que les élèves des classes d'insertion directe: qu'ils ont une meilleure production orale, alors que les écarts de quotients intellectuels ne sont pas significatifs. Il semble aussi assuré que les résultats obtenus sont bien le fruit d'un enseignement systématique pratiqué plus particulièrement en classe d'accueil.

Que le Test de rendement en français n'ait pas révélé de différences entre les deux groupes peut s'expliquer par l'effet inverse; ce

test s'est avéré le plus difficile à réussir dans les deux groupes, le pourcentage de bonnes réponses se situant à environ 50% seulement. Donc, ce test est d'une difficulté trop élevée pour permettre la différenciation entre les deux groupes. Par contre, le Test interview orale se situe à un niveau intermédiaire de difficulté, le taux de réussite se trouvant entre 51% et 67%, respectivement pour les deux groupes. Pour cette raison, il semble que ce test se trouve le plus apte, parmi les mesures linguistiques choisies, à déceler des différences entre les groupes.

Pour résumer, les trois mesures linguistiques choisies se sont avérées de difficultés différentes, allant du French Comprehension Test, le plus facile, au Test de rendement en français, le plus difficile. Cet ordre de difficultés s'accorde très bien avec les analyses théoriques en psycholinguistique, selon lesquelles l'acquisition de la compréhension précède celle de la production orale qui, à son tour, précède celle du langage écrit (Vogel, 1975; Fraser, Brown et Bellugi, 1963). Finalement, le fait que les résultats au Test interview orale, ne soient pas influencés par le niveau d'intelligence non-verbale mesurée par le test de Raven, s'accorde aussi avec des positions théoriques en psycholinguistique selon lesquelles l'aptitude linguistique constitue une dimension relativement indépendante de l'intelligence (Lenneberg, 1967). Par

contre, les résultats aux tests de compréhension et de français écrit, sont fortement reliés à l'intelligence, ce qui suggère une composante autre que linguistique à l'oeuvre dans l'exercice de ces capacités. Les intercorrélations entre les mesures linguistiques et l'intelligence, se lisent dans le Tableau XIX.

2. Elémentaire

Les résultats obtenus auprès des enfants des écoles élémentaires sont rapportés dans le Tableau XX. Il est facile de noter à la lecture de ce tableau que les classes d'accueil se distinguent des classes d'insertion directe, surtout au niveau de la grammaticalité de leur production orale telle qu'indiquée par le nombre d'erreurs morphosyntaxiques survenues au cours des récits d'histoire. Le nombre d'erreurs commises par les enfants en insertion directe, se trouve significativement plus élevé que chez les enfants en classe d'accueil. En plus, la complexité sémantique des énoncés produits par ce dernier groupe est plus élevée que celle retrouvée auprès des enfants en insertion directe. Par contre, la longueur moyenne d'énoncé, quoique plus élevée aussi dans les classes d'accueil, ne l'est pas de façon significative à cause de la plus grande variabilité des scores dans l'un des deux groupes par rapport à l'autre. Sans aucun doute, l'indication d'une supériorité linguistique dans

TABLEAU XIX

Intercorrélations entre trois mesures linguistiques et intelligence non-verbale (Raven's Progressive Matrices) pour les écoles secondaires

	FRENCH COMPREHENSION TEST	RENDEMENT EN FRANCAIS	TEST INTERVIEW ORALE
Raven's Progressive Matrices	.46**	.53**	.24
French Comprehension Test		.63***	.61**
Rendement en français			.68***

**p < .001

***p < .0001

TABLEAU XX

Cotes moyennes et écarts-types de chacun de deux groupes dans chacune des mesures linguistiques et les matrices progressives de Raven: niveau élémentaire

MESURE	GROUPE		t	dl	p
	ACCUEIL	INSERTION DIRECTE			
Progressive Matrices					
- Moyenne	51.28	65.00	2.09	70	*
- Ecart-type	30.71	26.49	2.09	70	*
French Comprehension Test					
- Moyenne	27.28	30.45			
- Ecart-type	9.85	7.25	1.01	70	n.s.
Test de rendement en français					
- Moyenne	14.22	15.08			
- Ecart-type	6.89	7.04	.50	70	n.s.
Production orale: longueur moyenne d'énoncé					
- Moyenne	20.25	2.98			
- Ecart-type	6.85	.69	-1.52	41	n.s.
Production orale: complexité sémantique					
- Moyenne	4.33	3.52			
- Ecart-type	.46	.25	-1.66	41	*
Production orale: erreurs morphosyntaxiques					
- Moyenne	4.81	6.32			
- Ecart-type	.72	.64	2.47	67	*

* $p < .05$

les classes d'accueil peut être affirmée sur la base des résultats présentés et, ceci, surtout au niveau de la production orale et, non pas sur le plan de la compréhension ni du français écrit où les résultats ont été plutôt faibles (environ 50% de réussites seulement). La validité de nos résultats et les conclusions que l'on peut en tirer se trouvent renforcées par le parallélisme des résultats entre les écoles secondaires et primaires: dans les deux cas, les groupes se distinguaient surtout dans la mesure de la production orale, un fait qui n'a pas été constaté lors de l'expérimentation précédente à cause d'absence de mesures disponibles dans ce domaine. Cette situation s'est améliorée cette année avec l'introduction exploratrice des deux mesures expérimentées dans notre recherche. Il semble bien qu'après six (6) mois d'apprentissage du français, les enfants ont acquis une habilité suffisante dans l'expression orale pour qu'on puisse l'évaluer de façon valable. En plus, il est apparu que ce sont précisément des mesures de production orale qui sont les plus aptes à détecter les différences existantes entre les deux groupes d'apprentissage.

Le Tableau XXI rapporte les intercorrélations entre les différentes mesures choisies et le test d'intelligence. Il est à noter que les résultats obtenus au test de Raven ne sont pas en relation significative avec les mesures linguistiques, contrairement à ce qui était

TABLEAU XXI

Intercorrélations entre cinq (5) mesures linguistiques
et la mesure d'intelligence non-verbale:
écoles élémentaires

	FRENCH COMPREHENSION TEST	TEST DE RENDEMENT EN FRANCAIS	PRODUCTION ORALE		
			LONGUEUR MOYENNE D'ENONCE	COMPLEXITE SEMANTIQUE	ERREURS MORPHO-SYNTAXIQUES
Raven's Progressive Matrices	.09	.10	.02	.025	-.017
French Comprehension Test		.64****	.39***	.37**	-.18
Test de rendement en français			.34**	.24*	-.06
Longueur moyenne d'énoncé				.91****	.10
Complexité sémantique					.08

****p < .0001
***p < .001
**p < .01
*p < .05

constaté pour les écoles secondaires. Toutefois, la différence des résultats au test de Raven, en faveur des classes d'insertion, confirme la supériorité de la performance linguistique des élèves des classes d'accueil.

Cette absence de corrélation, entre l'intelligence et les mesures linguistiques, peut être interprétée en terme de mode d'apprentissage: les adolescents apprennent une langue seconde d'une manière différente de celle des enfants des écoles élémentaires. Les derniers semblent procéder plutôt par l'intuition et d'autres mécanismes non-reliés à l'intelligence, tandis que les plus vieux semblent utiliser beaucoup plus leur intelligence dans l'acquisition d'une langue seconde. Les implications pédagogiques de cette différence semblent évidentes. La lecture du Tableau XXI nous permet en outre de constater de très fortes corrélations entre toutes les mesures linguistiques, à savoir, le test de compréhension, le rendement en français écrit, et les mesures de la production orale, exception faite du nombre d'erreurs morphosyntaxiques. L'absence d'une corrélation de cette mesure avec les autres indices linguistiques, est due au fait que deux tendances contraires apparaissent dans cette mesure; l'une qui fait augmenter le nombre d'erreurs avec la longueur d'énoncé, l'autre qui le fait diminuer. Autrement dit,

plus la longueur d'énoncé est importante, moins il y a d'erreurs, ce sont là les élèves les plus forts. D'autre part, chez les élèves intermédiaires, l'inverse est vrai; plus la longueur d'énoncé devient longue, plus il y a d'erreurs. Finalement, chez les élèves les plus faibles on retrouve des énoncés courts, soit avec un nombre important d'erreurs, soit avec peu d'erreurs. Il semble donc que, malgré le fait que le nombre d'erreurs morphosyntaxiques s'avère un indice intéressant et discriminatoire dans notre étude, la relation de cette mesure avec les autres mesures utilisées est loin d'être simple ou linéaire. Des recherches plus poussées nous permettront de dégager plus clairement les différentes tendances qui rendent compte des erreurs des enfants.

En somme, l'analyse des résultats obtenus auprès des élèves du secondaire et de l'élémentaire nous permet de conclure que les étudiants des classes d'accueil manifestent une supériorité dans les mesures de la production orale et, que cette mesure nous apparaît la plus apte à détecter les différences entre les niveaux successifs d'acquisition du français après six (6) mois d'apprentissage. C'est dans le domaine de la production orale que se font les acquisitions les plus importantes. D'autre part, la supériorité sur le plan de la production orale reflète un avantage sur le plan psychologique dans ce sens que les enfants qui

s'expriment bien oralement sont moins gênés et moins anxieux, donc, sont probablement plus à l'aise dans l'usage du français. Ce facteur nous semble peut être le plus important en faveur des classes d'accueil. En effet, les enfants sont moins perturbés et vivent une expérience scolaire tout à fait positive dans les classes d'accueil, tandis que ce n'est pas le cas pour les enfants des classes d'insertion directe, du moins, pas dans la même mesure.

V. CONCLUSION GENERALE

V. CONCLUSION GENERALE

A. OBJECTIFS ET METHODOLOGIE

Cette recherche entreprise à la demande de la C.E.C.M. portait sur une comparaison entre l'enseignement pratiqué en classe d'accueil et en insertion directe pour la formation des enfants immigrants de façon à déterminer la meilleure formule pédagogique.

Il avait été alors décidé d'établir une comparaison entre les deux types d'apprentissage, tant au niveau élémentaire que secondaire. Cette comparaison devait porter sur trois points caractéristiques:

a. l'apprentissage du français;

b. l'intégration en milieu scolaire régulier;

c. l'intégration dans le milieu social.

En conséquence:

1. Nous avons fait, dans une première étape (1976-77), une recherche sur le comportement linguistique des enfants immigrants des deux systèmes. Puis, dans l'étape suivante (1977-78), nous avons élargi notre recherche aux différentes composantes précitées.

2. Nous avons sélectionné un échantillonnage de base, à partir de l'équivalence du niveau de connaissance du français, en prenant soin d'éliminer toutes les variables susceptibles d'interférer dans les résultats, au moment du pairage des sujets issus des deux formules.

3. Nous avons déterminé, construit ou adapté des tests et des questionnaires pour répondre aux objectifs que nous avions fixés.

F FORMULES PEDAGOGIQUES

Il a d'abord été intéressant de relever la diversité des formules pédagogiques. En effet:

1. En classe d'accueil

Classes d'accueil avec immersion en classe spéciale pendant une période de 7 à 10 mois au cours desquels, il reçoit des éléments de mathématiques et d'adaptation à la vie québécoise, pour entraîner l'enfant jusqu'à la maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite, avant de le verser dans le secteur régulier.

Ce qui ressort de cet enseignement, c'est l'unité que l'on retrouve d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. Il y a là un souci d'organisation générale et syatématique et, s'il y a des fluctuations d'entrée et de sortie en cours d'année, c'est pour répondre aux exigences de cette clientèle mobile et du rythme d'apprentissage des étudiants.

2. <u>En insertion directe</u>

Insertion directe de l'enfant dans une classe régulière où il est en contact passif avec toutes les matières avec presque toujours un apport linguistique jusqu'à maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite.

Cette formule, qui s'est développée à titre expérimental, manque d'ancrage pédagogique. Il n'y a pas une formule unique d'insertion directe, mais des formules allant de la formule du dénombrement flottant à une formule qui se rapproche singulièrement de celle qui est appliquée dans le secteur de l'accueil. Ainsi, l'insertion pratiquée par l'école secondaire St-Luc est une façon indirecte de "faire de l'accueil" puisque les enfants immigrants y sont regroupés en marge du secteur régulier. A l'extrême on a relevé l'insertion de certains enfants dans le milieu régulier, sans aucun support, psychologique ou linguistique. C'est une insertion totale qui ne distingue en rien l'enfant immigrant des autres étudiants. C'est une sorte de formule négative qui nous ramène à l'époque où l'on négligeait complètement l'enfant immigrant.

C. RESULTATS

Les résultats seront fonction des trois grandes divisions présentées plus haut.

1. Intégration scolaire

On s'attendait, dans cette partie, à une supériorité de l'intégration scolaire des enfants venant de l'insertion directe, étant donné

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

que ces enfants continuaient leur scolarité pour une deuxième année consécutive dans la même école, avec les mêmes compagnons du secteur régulier. Les étudiants des classes d'accueil, au contraire, subissent un changement radical de milieu et de personnes.

Or, les résultats nous indiquent que les deux groupes s'adaptent à peu près de la même façon, dans leur milieu scolaire respectif.

2. Insertion sociale

Là encore, il n'y a pas de différence significative. On ne peut déceler de dissemblance identifiable dans l'insertion sociale des jeunes immigrants. Il a été impossible d'établir un rapport de causalité ni même une relation entre le niveau de l'insertion sociale et le mode d'intégration scolaire. Toutefois, il faut noter que si les enfants des classes d'accueil n'éprouvent pas plus de difficultés que les autres à pénétrer le milieu québécois, par contre, ils reçoivent un enseignement qui préserve leur entité ethnique, car les professeurs des classes d'accueil cherchent toujours à privilégier la culture d'origine de l'enfant immigrant.

Le développement de ce biculturalisme est important sur le plan psychologique, car il empêche la ségrégation d'une part, la perte

de l'identité d'origine d'autre part, tout en favorisant l'acquisition de l'identité québécoise.

Nous pouvons préciser ici que les professeurs de classes d'accueil ont, pour la plupart, reçu une formation spécialisée dans l'enseignement aux immigrants.

3. Apprentissage du français

Les résultats aux divers tests nous permettent de conclure à une supériorité marquée des enfants des classes d'accueil, surtout au niveau de la performance orale. En effet,

a. au secondaire:

les tests de compréhension et de rendement en français (OISE) ne discriminent pas entre les deux groupes d'élèves. Par contre, les élèves des classes d'accueil ont une meilleure production orale même si leur niveau d'intelligence est le même;

b. à l'élémentaire:

les étudiants de classes d'accueil se distinguent surtout au niveau de la grammaticalité de leur production orale. Ils

produisent de plus des énoncés sémantiquement plus complexes. Par contre, la mesure des autres tests (compréhension et rendement) ne distingue pas entre les groupes. Notons que les résultats supérieurs des élèves de l'insertion directe aux tests d'intelligence auraient laissé présumer le contraire, ce qui est tout à l'avantage des classes d'accueil.

Dans les deux cas, la performance orale est un avantage sûr au plan psychologique; l'élève qui s'exprime mieux est moins anxieux et probablement plus à l'aise dans l'usage du français et ses rapports scolaires et sociaux en sont par conséquent facilités.

Nous pouvons donc conclure que la formule pédagogique des classes d'accueil est supérieure à celle de l'insertion directe: les enfants immigrants vivent une expérience scolaire plus positive.

VI. REFERENCES

REFERENCES

ARSENAULT, R.H., Boucher Lortie, A.M. (1976). Le fonctionnement des classes d'accueil à la C.E.C.M. Revue des Sciences de l'Education, Vol. II, No. 1, Montréal: Université de Montréal.

FRASER, C., Bellugi, U. et Brown, R. (1963) Control of grammar in imitation, comprehension, and production. J. verb. learn verb. behav., 2, 121-135.

LENNEBERG, E.H. (1967) Biological Foundations of language. New York, Wiley.

MELOCHE, D., Olynyk, M., Desnoyers, Nicole P. (1977) Test interview orale. Version expérimentale de l'adaptation du Ilyin Oral Interview Test.

NAIMAN, N., (1974) The use of elicited imitation in second language learning research. Working papers on bilingualism. Toronto, OISE.

NAIMAN, N., Fröhlich, M. & Stern, H. H. (1975) The good language learner. Toronto, Modern Language Center, OISE.

RAVEN, J.C. (1956). Standard Progressive Matrices. London: H. K. Lewis.

RAVEN, J.C. (1962). Coloured Progressive Matrices. London: H. K. Lewis.

SLOBIN, D. I., (1968) Imitation and grammatical development in children. In Endler, N.S., Boulter, L.R. & Osser, H. (eds). Contempory Issues in Developmental Psychology, New York: Holt, pp. 437-443.

SLOBIN, D. I. & Welsh, C. A., (1973) Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. In Ferguson, C. A. & Slobin, D. I. (eds). Studies in Child Language Development. New York: Holt, pp. 485-497.

SWAIN, M. (1975) Writing skills of grade three french immersion pupils. Travaux de recherches sur le bilinguisme, No. 7.

...

REFERENCES (suite)

Test de compréhension, Toronto, OISE (1975). Henri C. Barik.

Tests de rendement français, Montréal, Québec, C.E.C.M.

VOGEL, S. A. (1975) Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children. Baltimore: University Park Press,

COURNOYER, J. (Avril 1978) "L'influence d'une variable linguistique sur la valeur communicative des enfants de milieu défavorisé âgés de 5 et 7ans". Projet de mémoire pour l'obtention de la maîtrise en psychologie.

VII. ANNEXES

ANNEXE "A"

A.1 - Test d'imitation des phrases

A.2 - Test de compréhension modifié

A.3 - Production orale à l'élémentaire

ANNEXE "B"

B.1 - Questionnaire socio-linguistique

B.2 - Questionnaire pédagogique 1976-77

B.3 - Questionnaire pédagogique 1977-78

B.4 - Questionnaire d'insertion sociale

B.5 - Questionnaire d'intégration scolaire

ANNEXE "C"

C.1 - Résultats aux tests linguistiques 1976-77

ANNEXE "A"

"A-1" Test d'imitation des phrases

1- Directives:

L'expérimentateur lit chaque phrase à deux reprises et l'étudiant doit répéter oralement ce qu'il a entendu. L'étudiant ne doit pas voir les phrases.

La correction se fait au fur et à mesure; l'expérimentateur biffe les unités intégralement ou partiellement omises ou transformées.

Ex.: phrase 1 : Alain / lance / un ballon / à Henri.
Cette phrase comprend 4 unités.

4 points sont accordés à l'étudiant si celui-ci a répété la phrase telle qu'énoncée.

Transformation: Henri / lance / un ballon / à Alain.
résultat: 2

Alain / lance / une balle / à Henri.
résultat: 3

L'expérimentateur indique au bout de chaque phrase le nombre d'unités correctement répétées, et ensuite en fait le total.

Il ne faut pas oublier d'indiquer le nom et le prénom de l'étudiant sur chaque test.

Chaque expérimentateur doit enregistrer toutes les réponses de l'étudiant sur cassette et les remettre pour vérification.

2- Test

Phrases	Unités syntaxiques
1ère partie	
1. Alain/lance/un ballon/à Henri./	4
2. Le grand chien/a mangé/la petite poule./	3
3. Nous/avons acheté/des grosses oranges./	3
4. Maman/m'/a donné/un beau manteau./	4
5. Ton papa/a demandé/une pomme verte./	3
6. Je/lui/montre des images/dans le livre./	4
7. Quelqu'un/a raconté/une histoire./	3
8. J'/ai acheté/des bottes noires/ce matin./	4
9. Les enfants/regardent/le cheval noir./	3
10. Hier/j'/ai vu/mon ami François./	4
	35
2ième partie	
1. Alain/lance/un ballon/à Henri/près de l'école./	5
2. Le grand chien/a mangé/la petite poule/de mon frère./	4
3. Nous/avons acheté/des grosses oranges/pour le souper./	4
4. Maman/m'/a donné/un beau manteau rouge/ce matin./	5
5. Ton papa/a demandé/à Jean-Paul/une grande pomme verte./	4
6. Je/montre/des images/qui/sont/dans le livre bleu/de Paul./	7
7. Hier/quelqu'un/nous/a raconté/une belle histoire./	5
8. J'/ai acheté/des bottes noires/dans le nouveau magasin./	4
9. Les enfants/les/regardent/par la fenêtre/de l'école./	5
10. J'/ai vu/mon ami François/avec son grand chien brun./	4
	47

"A-2" Test de cor[illegible]aion modifié

Administration du test

L'expérimentateur prend contact avec l'enfant. Il doit répéter chaque item (vocabulaire, phrase, question, histoire) à deux reprises. L'étudiant doit pointer clairement du doigt l'image qui correspond. L'expérimentateur doit enregistrer la réponse de l'étudiant sur la feuille-réponse. Si l'étudiant se corrige lui-même spontanément, l'expérimentateur doit accepter sa correction.

A chaque réponse donnée, l'expérimentateur indique son approbation afin de maintenir une bonne relation avec l'étudiant, mais en aucun cas ne corrige l'étudiant.

Exemple

Partie 1:

A. Le cochon

B. La vache

C. Le crayon est court

---

1. La poire
2. Le train
3. L'oreille
4. Le cerf-volant
5. Ils ont froid
6. Le tonneau
7. La fille porte les livres
8. Le garçon tombe

9. Elle est malade
10. Le bonhomme de neige
11. Le chat joue avec la laine
12. Il a écrit
13. Ils lèvent tous un pied
14. Elle descend l'escalier
15. Elle est assise au pupitre
16. La balle est à l'arrière de la boîte
17. Elle est grande
18. Il va attraper une balle
19. C'est le père des enfants
20. Il lui montre la maison
21. Le garçon est plus grand que la fille
22. Il court avec le ballon

2e partie

Exemple:

D. Qui porte une moustache?

E. Dans quoi est-ce qu'on lit?

---

23. Avec quoi est-ce qu'on peut mesurer du lait?
24. Quelle ligne est la plus longue?
25. Qu'est-ce qui a des talons?
26. Quel animal ne va pas dans la même direction que les autres?
27. Qu'est-ce qu'on construit quand il fait froid mais pas quand il fait chaud?
28. Qui est le moins petit?

29. Qu'est-ce qui se trouve juste au-dessous du nez?

30. Quel fruit est-ce qu'il faut toujours éplucher pour pouvoir le manger?

31. D'où vient la pluie?

3e partie

Exemple:

Jean a un petit canard qui s'appelle Donald. Donald cherche sa balle. Il regarde sur la boîte. Donald trouve sa balle.

F. Qui est Donald?

C. Qu'est-ce que Donald cherche?

H. Où est-ce que Donald trouve sa balle?

Histoire: Bras au lieu de genou.

32. Où Paul s'est-il fait mal?

33. Où est Paul aujourd'hui?

34. Où Paul s'est-il fait mal?

35. Qui a rendu visite à Paul?

36. Qu'est-ce que Paul doit faire pendant toute une semaine et qui le rend très triste?

Histoire

Jean et Suzanne fréquentent une belle école. Comme c'est lundi, Suzanne a mis sa robe d'écolière. Jean et Suzanne sont sortis de l'école et jouent à la balle. Jean dit à sa soeur: "Tiens, Suzanne, je vais te lancer la balle. Attrape-la." Mais Jean lance mal la balle et plaff Suzanne reçoit la balle sur la tête. Pauvre Suzanne! Elle a une grosse bosse sur le front. Elle pleure. Jean trouve que c'est amusant,

mais il ne veut pas rire parce que sa soeur pleure. Le professeur de l'école a vu ce qui s'est passé. Elle vient parler à Jean.

37. D'où Jean et Suzanne sont-ils sortis?
38. Qu'est-ce que Suzanne a mis aujourd'hui?
39. Pourquoi Suzanne pleure-t-elle?
40. Pourquoi Jean ne veut pas rire?
41. Que fait le professeur de l'école?

Histoire

Phrase 4: "Ils lisent dans leurs livres" au lieu de "Ils écrivent dans leurs cahiers."

Dernière phrase: "Et ils parlent à un policier" au lieu de "et ils parlent ensemble."

42. Où se trouvent les enfants?
43. Qu'est-ce que les enfants font?
44. A quelle heure à peu près est-ce que les enfants entendent un bruit?
45. Que font les conducteurs des deux autos après l'accident?

Clef de correction

1ère partie	2e partie	3e partie
Exemple:	Exemple:	Exemple:
A. 3	D. 4	F. 2
B. 2	E. 4	G. 4
C. 2		H. 1
1. 3	23. 3	32. 1
2. 1	24. 4	33. 1
3. 1	25. 1	34. 2
4. 2	26. 3	35. 4
5. 4	27. 3	36. 3
6. 1	28. 2	37. 2
7. 3	29. 2	38. 1
8. 3	30. 1	39. 2
9. 2	31. 3	40. 1
10. 2		41. 1
11. 4		42. 4
12. 2		43. 2
13. 3		44. 2
14. 1		45. 2
15. 2		
16. 4		
17. 4		
18. 3		
19. 2		
20. 4		
21. 2		
22. 3		

"A-3" PRODUCTION ORALE A L'ELEMENTAIRE

Nom: ---------- Sexe: ----------

Ecole: ----------

Date du test: ----------

Date de naissance: ---------- Age: ----------

Niveau scolaire: ----------

Groupe/accueil: ----------

IMAGES:

I- Enfants - fenêtre cassée

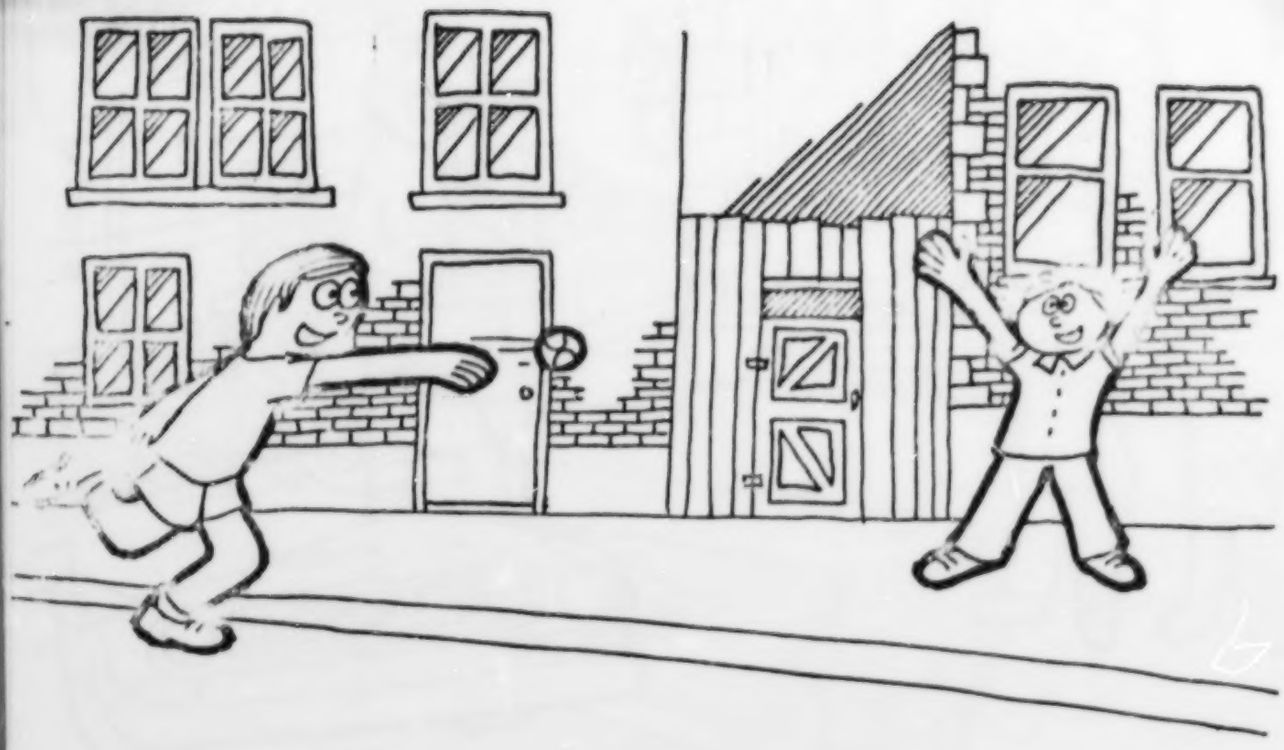
II- Chat et chien

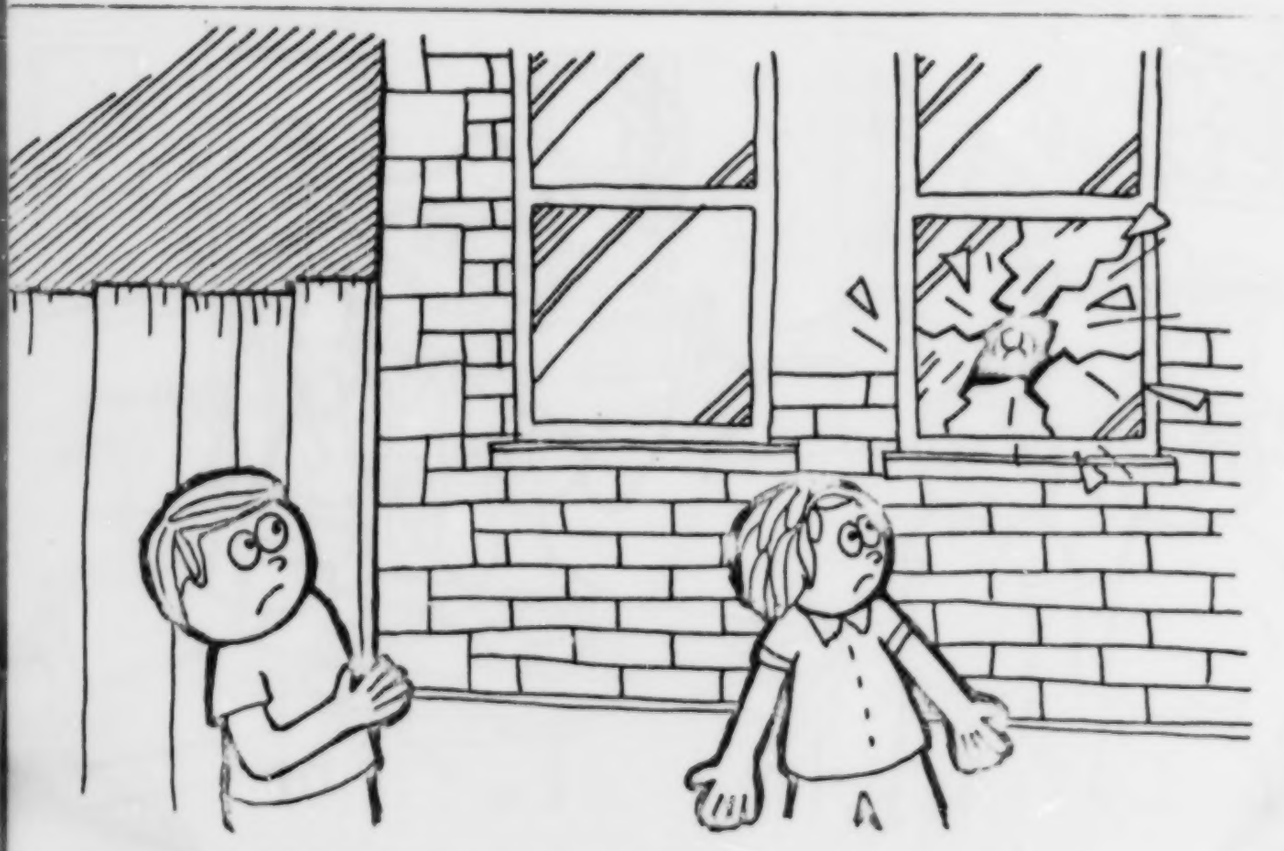
III-Cuisine

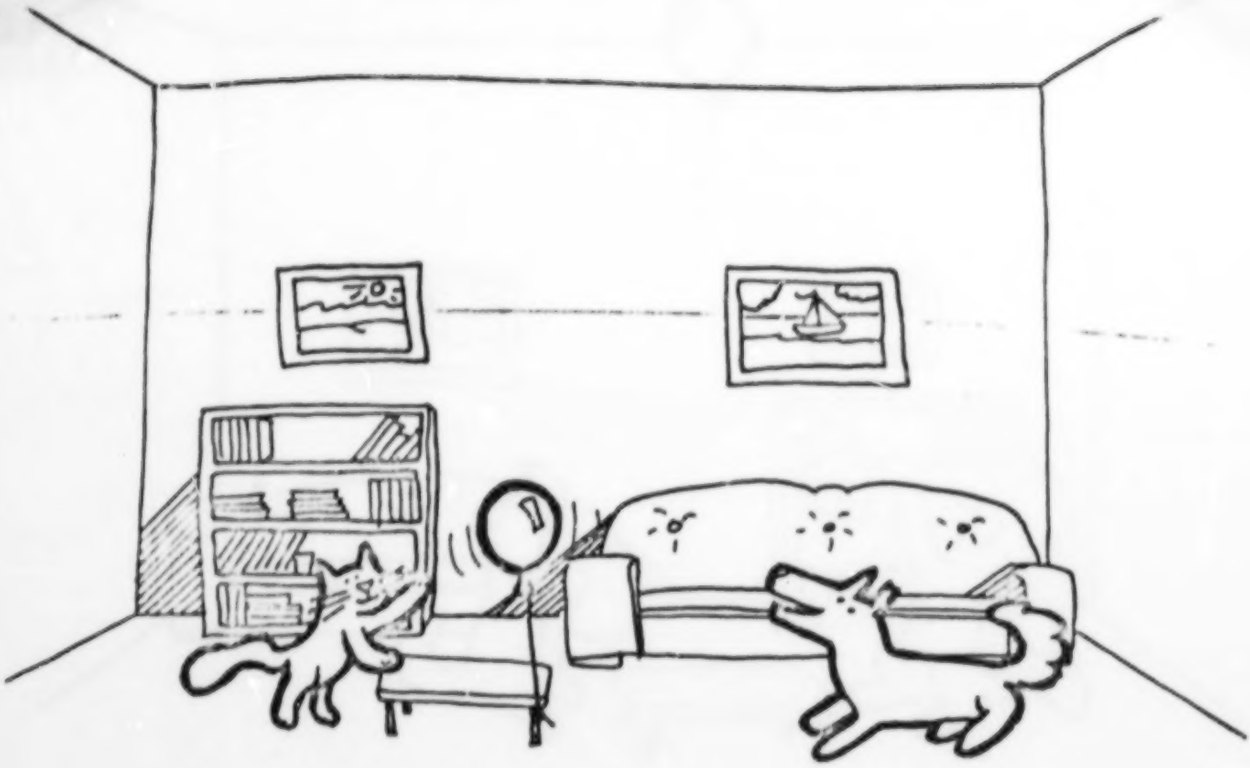
REMARQUES

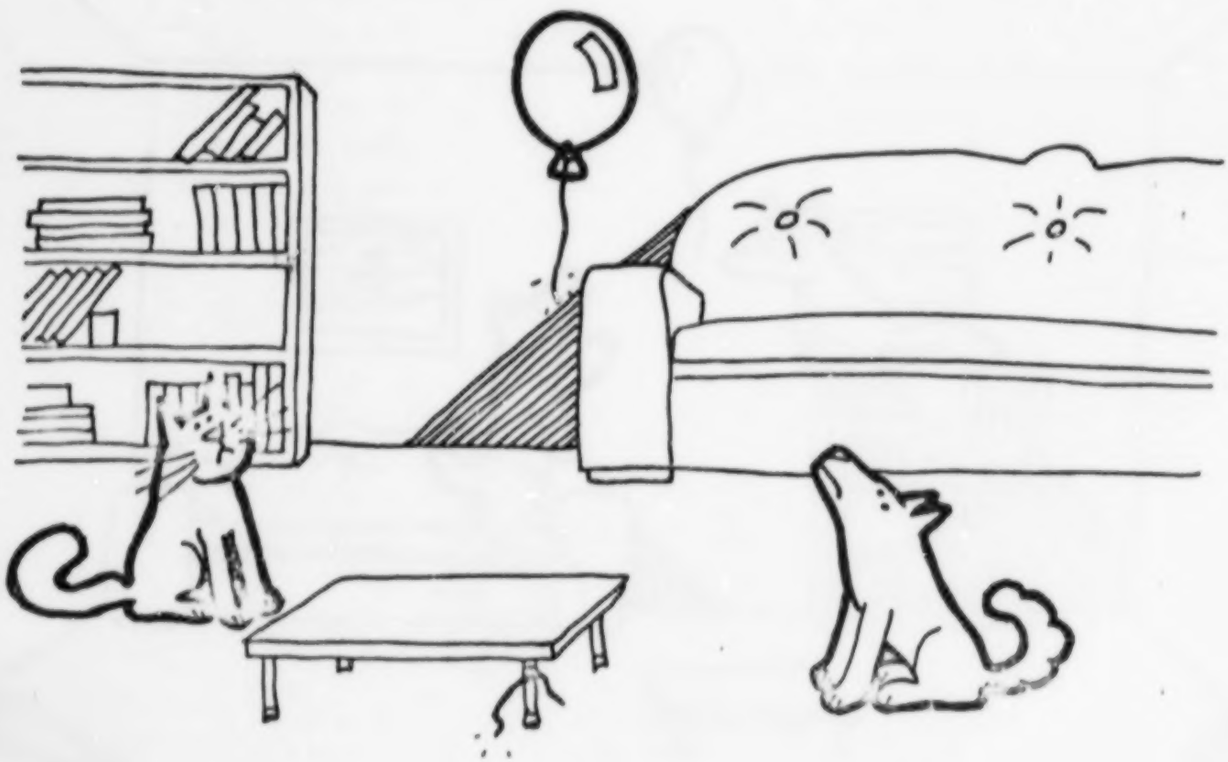
---

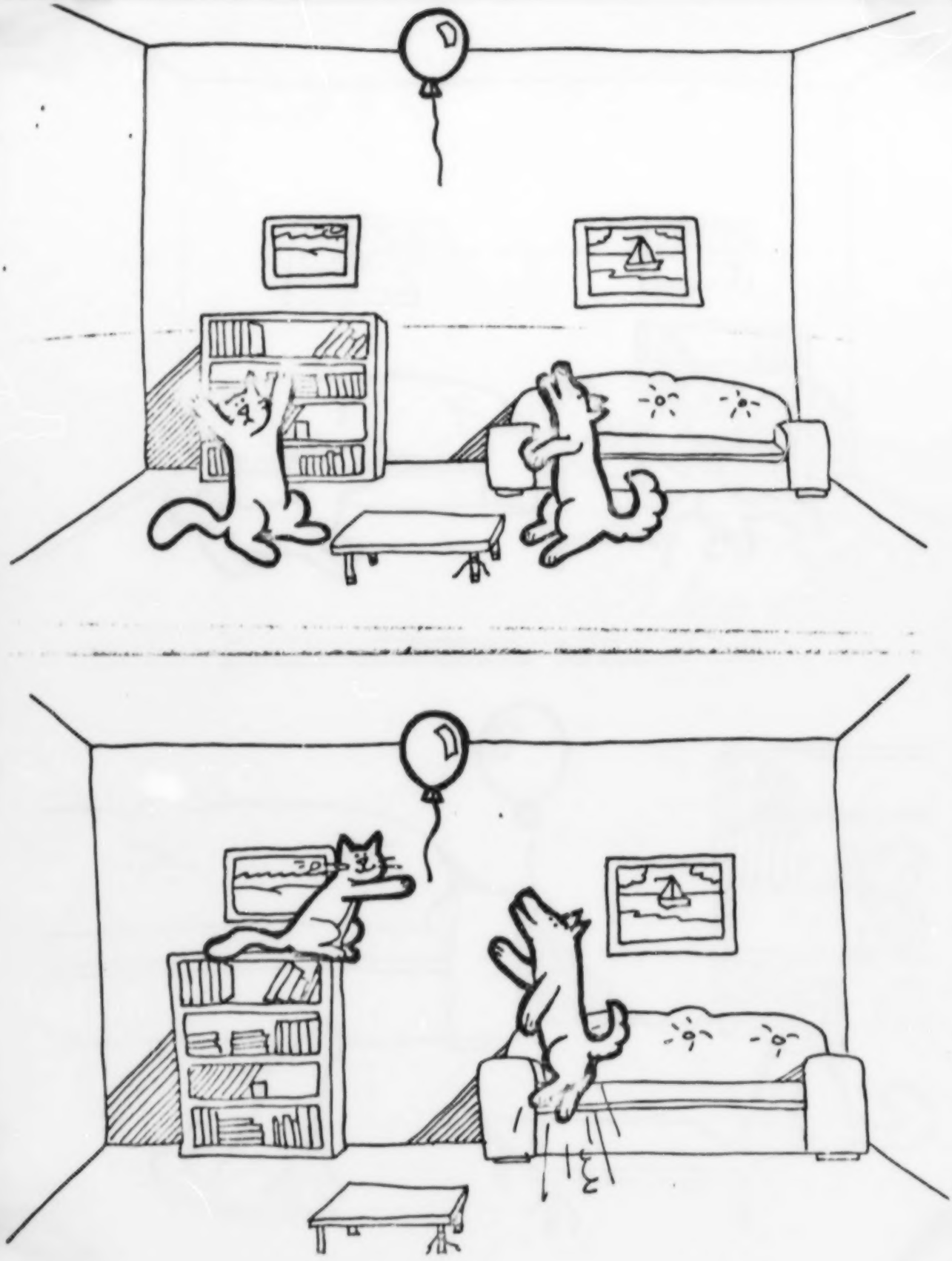
le 28 février 1978.











ANNEXE "B"

NOM: _____

PRENOM: _____

ADRESSE: _____

TELEPHONE: _____

ECOLE: _____

TELEPHONE: _____

"B-1" QUESTIONNAIRE

SOCIO-LINGUISTIQUE

- DOSSIER PERSONNEL

  - Date de naissance _____ âge _____
  - Sexe M ☐ F ☐
  - Q.I. _____
  - Niveau scolaire antérieur _____ _____année
  - Langues parlées par l'enfant:
    - langue maternelle _____
    - autres _____
  - Rang de l'enfant dans la famille _____

- DOSSIER FAMILIAL

  - Date d'entrée au Québec _____
  - Langues parlées à la maison _____
  - Langues parlées par le père _____
  - Langues parlées par la mère _____
  - Niveau de scolarité des parents _____
  - Nombre de personnes vivant dans la famille _____
  - Nombre d'enfants vivant à Montréal _____
  - Nombre d'enfants vivant en dehors de Montréal _____

- DOSSIER SOCIAL

  - Niveau socio-économique _____
  - Pays d'origine _____
  - Groupe ethnique _____
  - Groupe linguistique _____
  - Quartier _____
  - Milieu antérieur rural ou urbain _____

Le responsable _____

Date _____

"B-2" INSERTION DIRECTE

Région _____

Nom de l'école: _____

Nombre d'élèves en insertion au 28/02/77 ☐

Nom du professeur additionnel affecté à ces élèves immigrants: _____

_____

	OUI	NON
Ce professeur dispose-t-il d'un local particulier pour travailler avec les élèves en insertion?	☐	☐
Les élèves en insertion sont-ils regroupés?	☐	☐

Modalités de regroupement:

a) tous les élèves en insertion forment un seul groupe	☐	☐
b) les élèves sont répartis en sous-groupes selon:		
- leur âge	☐	☐
- leur connaissance du français oral	☐	☐
- leurs lacunes dans les matières de base (français, mathématiques)	☐	☐

c) le professeur rencontre chaque groupe au rythme de

_____ heures / semaine

Remarque: S'il y a un horaire différent pour certains sous-groupes, veuillez le spécifier.

_____

_____

_____

ASPECTS PEDAGOGIQUES

1. Enseignement du français, comme langue seconde.

a) quelle(s) méthode(s) le professeur utilise-t-il?

_____

_____

_____

_____

b) combien d'heures/semaine d'enseignement du français, langue seconde, chaque groupe d'élèves reçoit-il?

_____ heures/semaine

2. Récupération scolaire (rattrapage)

	OUI	NON
a) le professeur additionnel donne-t-il des cours de rattrapage		
en français?	☐	☐
en mathématiques?	☐	☐

b) combien d'élèves suivent des cours de rattrapage

en français? ☐

en mathématiques? ☐

c) combien d'heures/semaine de cours de récupération (rattrapage) chaque groupe reçoit-il?

_____ heures/semaine

ASPECT SOCIAL (suite)

	OUI	NON
b) Y a-t-il, dans l'école, des activités de nature à favoriser les contacts entre parents immigrants et québécois?	☐	☐

Si OUI, les décrire sommairement

_____

_____

_____

_____

Si NON, dire pourquoi

_____

_____

_____

_____

Nom de la personne qui a fourni les renseignements:

_____

Date:

_____

ASPECT PROFESSIONNEL

	OUI	NON
Y a-t-il collaboration entre les professeurs du secteur régulier et le professeur additionnel?		
☐ étroite collaboration ☐ collaboration occasionnelle ☐ aucune collaboration		
Le professeur d'immersion est-il bien intégré au personnel régulier de l'école?	☐	☐

ASPECT SOCIAL

a) Y a-t-il dans l'école des activités de nature à favoriser les contacts entre enfants immigrants et québécois? ☐ ☐

Si OUI, les décrire sommairement

_____

_____

_____

_____

Si NON, dire pourquoi

_____

_____

_____

_____

"B-3" QUESTIONNAIRE SUR LES FORMULES PEDAGOGIQUES
UTILISEES EN CLASSE D'ACCUEIL ET EN INSERTION DIRECTE

77-78

Nom de l'école: ----------

Nombre d'élèves au __/ __/ 77 [ ]

A. ASPECT PROFESSIONNEL

a) Diplômes (spécialisation)

---------- ----------
---------- ----------
---------- ----------

b) le professeur est-il lui-même néo-canadien: ----------

c) y a-t-il collaboration entre les professeurs du secteur régulier et le professeur additionnel?

---------- étroite collaboration
---------- collaboration occasionnelle
---------- aucune collaboration

	OUI	NON
d) y -a-t-il échange d'informations	☐	☐
e) y a-t-il des activités pédagogiques communes aux professeurs réguliers et aux professeurs immigrants?	☐	☐
f) sentez-vous qu'il est facile de se faire accepter par l'équipe de professeurs?	☐	☐

B. ASPECTS PEDAGOGIQUES

I- Modalités de regroupement des élèves

	OUI	NON
a) tous les élèves forment un seul groupe	☐	☐
b) le groupe est homogène	☐	☐
c) il y a des entrées et des sorties en cours de session	☐	☐

d) la fréquence des entrées et des sorties est fonction:

- des résultats scolaires ☐ ☐
- des arrivées nouvelles ☐ ☐

e) le nombre d'enfants concerné est:

nombre -------

f) les élèves sont répartis en sous-groupes selon:

- leur âge ☐ ☐
- leur connaissance du français oral ☐ ☐
- leurs lacunes dans les matières de base (français, mathématiques) ☐ ☐

g) le professeur rencontre chaque groupe au rythme de -------

heures/semaine.

Remarque: s'il y a un horaire différent pour certains sous-groupes, veuillez le spécifier.

2- Enseignement du français, comme langue seconde

a) Quelle(s) méthode(s) le professeur utilise-t-il?

---

b) Combien d'heures/semaine d'enseignement du français langue seconde, chaque groupe reçoit-il?

---------- heures/semaine.

Est-ce qu'un professeur spécialisé ou additionnel est détaché auprès des élèves en insertion directe? ----------

Si non, d'autres formes d'aide sont-elles appliquées? ----------

---

Si oui, lesquelles? ----------

Ce professeur dispose-t-il d'un local particulier pour travailler avec les élèves en insertion directe? ☐ ☐

Les élèves en insertion sont-ils regroupés? ☐ ☐

3- Récupération scolaire (rattrapage)

a) Les élèves reçoivent-ils des cours de rattrapage

en français ? ☐ ☐

en mathématiques? ☐ ☐

autres matières? ☐ ☐
lesquelles

---

b) Combien d'élèves suivent des cours de rattrapage

en français? ----------

en mathématiques? ----------

autres matières? ----------

c) Combien d'heures/semaine de cours de récupération (rattrapage) chaque groupe reçoit-il?

---------- heures/semaine

d) Quel est le statut de la personne chargée de cette récupération?

1) ----------

2) ----------

3) ----------

C. ASPECT SOCIAL

a) L'école renseigne-t-elle les parents immigrants de façon plus particulière (réunion d'information par ex.)

---

b) Y a-t-il, dans l'école, des activités de nature à favoriser les contacts entre enfants immigrants et québécois?

Si oui, les décrire sommairement

Si non, dire pourquoi:

---

c) Y a-t-il, dans l'école des activités de nature à favoriser les contacts entre parents immigrants et québécois?

Si oui, les décrire sommairement

Si non, dire pourquoi:

"B-4" Questionnaire sur l'insertion sociale des enfants immigrants en classe d'accueil et en insertion directe

NOM DE L'ENFANT: _____
ECOLE DE L'ENFANT: _____
DATE DE NAISSANCE DE L'ENFANT: _____

1- Peux-tu me nommer tes trois meilleurs(es)amis(es)?

Nom des amis(es)	Quel âge ont-ils(elles)?
----------	----------
----------	----------
----------	----------

2- Qui sont les amis(es) que tu amènes le plus souvent jouer chez toi?

Nom	Age	Sexe
----------	----------	----------
----------	----------	----------
----------	----------	----------
----------	----------	----------

3- Qui sont les amis(es) chez qui tu vas jouer ou que tu vas rencontrer chez eux?

Nom	Age	Sexe
----------	----------	----------
----------	----------	----------
----------	----------	----------
----------	----------	----------

4- Que fais-tu en fin de semaine? Avec qui?

Activités	Avec qui	Age	Sexe
----------	----------	----------	----------
----------	----------	----------	----------
----------	----------	----------	----------
----------	----------	----------	----------
----------	----------	----------	----------

5- Travailles-tu, après l'école ou les fins de semain? oui
non

Si oui, peux-tu me décrire brièvement ce que tu fais? ----------

---

6- Pour étudiants du secondaire seulement:

A l'intérieur de l'école, est-ce que tu participes à des activités qui ne sont pas obligatoires (artisanat, sport, journal, musique etc...)?

Si oui, quelle(s) est (sont) cette (ces) activité(s)?
Avec qui la (les) pratiques-tu? Quelle langue parles-tu à cette occasion?

Activités	Avec qui	Langue parlée
---	---	---
	---	---
---	---	---
	---	---
	---	---
---	---	---

7- Est-ce que c'est difficile de se faire des amis à l'école?

8- Tes parents acceptent-ils facilement que tu sortes le soir? oui---- non ----
les fins de semaine ? oui---- non ----

9- As-tu la permission d'inviter des amis chez toi?

jamais ------
parfois -----
souvent -----

10- Quand tes parents reçoivent des invités à la maison, quelle langue parlent-ils le plus souvent? ----------

Est-ce qu'il (s) leur arrive (nt) de parler une autre langue avec certains amis?

oui ----- non -----

Si, oui, quelle langue parlents-ils? ----------

11- A l'extérieur de l'école, est-ce que tu participes à des activités qui te plaisent (ex.: danse, karaté, hockey, poterie, cours divers, etc...)?

Oui --------- Non ----------

Si oui, nomme-moi ces activités et nomme-moi les compagnons(nes) avec qui tu participes à ces activités.
Quel organisme organise ces activités (gr. ethnique, municipalité, etc...)?
Quelle langue parles-tu le plus souvent en ces occasions?

Activités	Compagnons	Organisateurs	Langue parlée

12- A l'école, qui sont ceux que tu aimes le plus?

Nom	Age	Origine ethnique

13- Reprendre avec l'enfant le nom de chacune des personnes nommées afin d'identifier la langue parlée entre les deux personnes et la langue que la personne nommée parle le plus souvent, puis vérifier l'origine ethnique de cette personne et ses liens de parenté avec l'enfant.

Nom de la personne mentionnée par l'enfant	Langue parlée avec l'enfant	Langue parlée le plus souvent par cette personne	Liens de parenté	Origine ethnique

14- Est-ce qu'il t'arrive de rencontrer des québécois? presque jamais --------
de temps à autre -------
souvent ----------

- Dans quelle(s) circonstance(s) où à quel(s) endroit(s) les rencontres-tu?

- Peux-tu me nommer ces québécois que tu rencontres?

Nom	Age	Sexe

"B-5" QUESTIONNAIRE SUR LE COMPORTEMENT DES ENFANTS IMMIGRANTS EN SECTEUR REGULIER

Nom de l'école: ----------

Nom de l'enfant: ----------

Ecole d'origine: ----------

A. ASPECTS LINGUISTIQUES

1- Compréhension:

Est-il nécessaire pour le professeur d'expliquer plus souvent aux élèves immigrants par rapport aux élèves québécois?

OUI, toujours -------

OUI, souvent -------

OUI, occasionnellement -------

NON, jamais -------

2- Lecture:

Est-ce que l'élève immigrant éprouve des difficultés particulières dans la lecture?

		OUI	NON
a) compréhension		☐	☐
b) rythme:	normal	☐	☐
	plus lent	☐	☐
	beaucoup plus lent	☐	☐
c) prononciation		☐	☐

3- Communication orale

a) spontanée:

1) l'élève immigrant pose-t-il des questions au professeur?

a) plus souvent que les autres -------

b) normalement comme les autres élèves -------

c) moins souvent que les autres élèves -------

2) l'élève formule-t-il ses besoins?

a) oui, généralement --------

b) oui, occasionnellement ------

c) non, jamais ou presque ------

3) Est-ce que l'élève immigrant va facilement vers le professeur pour lui faire part de ses expériences personnelles?

a) oui, plus que les autres -------

b) oui, comme les autres --------

c) oui, moins que les autres ------

d) jamais ou presque -------

b) <u>non spontanée</u>:

1) l'élève répond-il verbalement aux questions du professeur?

a) mieux que les autres ---------

b) comme les autres --------

c) moins bien que les autres --------

d) beaucoup moins bien que les autres -------

e) ne répond que par oui ou non --------

f) ne réponi jamais ---------

2) l'élève répète-t-il les énoncés du professeur?

a) souvent -------

b) parfois -------

c) jamais --------

3) comment l'élève immigrant réagit-il verbalement aux directives du professeur en classe? (dans le cas où l'élève exécute les consignes?

a) l'enfant immigrant commente les directives -------

b) l'enfant immigrant répète les directives -------

c) l'enfant immigrant exécute sans commentaires ------

4- Les progrès en français

Degré de connaissance par rapport au groupe

Au départ

très faible ---------

----

faible ---------

moyen ---------

bon --------

très bon ---------

Après 6 mois, par rapport au groupe

très faible ------

faible ------

moyen ------

bon ------

très bon -------

B. ASPECTS SOCIAUX

1- Les immigrants sont-ils avantagés:
ou désavantagés:

dans les matières suivantes:

connaissance du milieu (primaire) --------

ou sciences humaines (secondaire) --------

langue seconde (anglais) ---------

arts plastiques ---------

musique ---------

éducation physique---------

autres: ---------

2- Besoin d'aide:

L'enfant immigrant a-t-il besoin d'une attention supplémentaire pour réussir aussi bien que la moyenne des élèves de sa classe en français

savoir lire -------
savoir écrire -------
savoir parler -------

savoir écouter (primaire) --------

en mathématiques

dans d'autres matières (précisez)

3- Intégration sociale de l'immigrant dans le groupe

a) 1) est-il bien accepté? --------
2) est-il accepté? ----------
3) plus ou moins accepté? -------
4) rejeté? ----------

b) possèdent-ils des amis québécois?

beaucoup ------
quelques-uns ------
peu -------
aucun ------

c) l'enfant immigrant participe-t-il volontiers aux activités de la classe?

oui -----
non -----

si oui, dans quelle mesure? ----------

d) le contact avec les immigrants est-il perçu par les enfants québécois comme

avantageux -------
désavantageux ------
neutre ----------

e) les professeurs ressentent-ils la présence des enfants immigrants comme un fardeau additionnel?

oui -------

non -------

Le travail avec les immigrants apporte-t-il quelque chose de nouveau au professeur?

oui -------

non -------

si oui précisez

f) les parents francophones réagissent-ils à la présence d'immigrants dans la classe de leurs propres enfants?

oui: favorablement ---------

défavorablement --------

non: ------------------------

g) les parents d'immigrants participent-ils à la vie de l'école?

ils viennent spontanément ----------

on les renseigne et ils participent ----------

on les renseigne et ils ne participent pas ----------

ANNEXE "C"

ANNEXE

TABLEAU I

Résultats des 3 tests administrés en mars 1977 pour 2 groupes d'élèves et 2 niveaux d'âge.

GROUPE	COMPREHENSION		IMITATION		RENDEMENT FRANCAIS	
Insertion	Moyenne	Ecart	Moyenne	Ecart	Moyenne	Ecart
6 - 9 ans	30.46 (68%)	7.28	61.54 (75%)	17.45	6.62 (22%)	9.82
10 - 17 ans	36.69 (82%)	4.35	75.85 (93%)	4.91	19.92 (66%)	6.76
TOTAL	33.58 (75%)	6.68	68.69 (84%)	14.52	13.27 (44%)	10.69
Accueil						
6 - 9 ans	31.77 (71%)	4.66	66.23 (81%)	16.95	11.77 (39%)	9.25
10 - 17 ans	35.08 (78%)	6.25	75.69 (92%)	5.30	15.15 (51%)	7.59
TOTAL	33.42 (75%)	5.57	70.96 (87%)	13.21	13.46 (45%)	8.47

TABLEAU II

Résultats des tests de compréhension et d'imitation (1ère partie) (octobre, décembre, mars) pour 2 groupes d'élèves et 2 niveaux d'âge

GROUPE	COMPREHENSION						IMITATION			
	OCTOBRE		DECEMBRE		MARS		DECEMBRE		MARS	
Insertion	M.	e.t.	M.	e.t.	M.	e.t.	M.	e.t.	M.	e.t.
6 - 9 ans	4.92 (11%)	6.25	17.54 (39%)	6.90	30.46 (68%)	7.28	19.69 (56%)	9.38	29.46 (84%)	7.16
10 - 17 ans	10.08 (22%)	7.77	26.08 (58%)	8.02	36.69 (82%)	4.35	26.23 (75%)	3.35	33.92 (97%)	1.55
TOTAL	7.50 (17%)	7.39	21.81 (48%)	8.52	33.58 (75%)	6.68	22.96 (66%)	7.67	31.69 (91%)	5.56
Accueil										
6 - 9 ans	4.15 (9%)	3.41	18.62 (41%)	6.45	31.77 (71%)	4.66	21.77 (62%)	10.56	32.61 (93%)	4.11
10 - 17 ans	7.39 (16%)	6.38	22.23 (49%)	9.45	35.08 (78%)	6.25	23.08 (66%)	7.29	32.46 (93%)	4.94
TOTAL	5.77 (13%)	5.27	20.42 (45%)	8.14	33.42 (74%)	5.57	22.42 (64%)	8.91	32.54 (93%)	4.46

TABLEAU III

Analyse de la variance des résultats des deux groupes aux trois administrations du test de compréhension (octobre, décembre, mars)

Source de variation	D.L.	S.C.	C.M.	F.
Interindividuelle				
Groupes (A)	1	46.3141	46.3141	n.s.
Erreur	48	3723.5385	77.5737	
Intraindividuelle				
Test (B)	2	18803.5513	9401.7756	346.67**
A X B	2	17.8390	8.9295	n.s.
Erreur	96	2603.8462	27.1234	

** $p < .001$

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION